

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

**MOŽNOSTI UPLATNĚNÍ PROJEKTOVÉHO VYUČOVÁNÍ  
NA 1. STUPNI ZŠ**

**THE POSSIBILITIES OF THE USE OF PROJECT  
TEACHING AT THE FIRST GRADE  
OF PRIMARY SCHOOLS**

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: Prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.

Autor diplomové práce: Jana Zvárová

Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: 2008 Praha

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 11. března 2008

Podpis.



## Abstract

The main objective of the work is to describe the process of the development of the primary school in the Czech Republic. The work is based on the study of the historical development of the primary school in the Czech Republic. The work is divided into two parts. The first part describes the historical development of the primary school in the Czech Republic. The second part describes the current state of the primary school in the Czech Republic. The work is based on the study of the historical development of the primary school in the Czech Republic. The work is divided into two parts. The first part describes the historical development of the primary school in the Czech Republic. The second part describes the current state of the primary school in the Czech Republic.

Abstract: The main objective of the work is to describe the process of the development of the primary school in the Czech Republic. The work is based on the study of the historical development of the primary school in the Czech Republic. The work is divided into two parts. The first part describes the historical development of the primary school in the Czech Republic. The second part describes the current state of the primary school in the Czech Republic.

## Annotation

The theme of the diploma work is related to the development of the primary school in the Czech Republic. The work is based on the study of the historical development of the primary school in the Czech Republic. The work is divided into two parts. The first part describes the historical development of the primary school in the Czech Republic. The second part describes the current state of the primary school in the Czech Republic. The work is based on the study of the historical development of the primary school in the Czech Republic. The work is divided into two parts. The first part describes the historical development of the primary school in the Czech Republic. The second part describes the current state of the primary school in the Czech Republic.

Velmi děkuji paní profesorce Spilkové za odborné vedení práce. Dále děkuji všem žákům, žákyním, panu učiteli a paním učitelkám z pražských základních škol, kteří se podíleli na realizaci projektů.

## **Anotace**

Tématem diplomové práce je projektové vyučování a možnosti jeho uplatnění na 1. stupni ZŠ. Práce se opírá o východiska a principy transformace českého školství po roce 1989 se zaměřením na vnitřní reformu primární školy. Stěžejní část práce se podrobně věnuje projektovému vyučování – především jeho historii, charakteristice a metodice. Cílem praktické části je ověření projektového vyučování v praxi. Autorka vytvořila a realizovala pět projektu pro žáky 1. stupně ZŠ. Každý projekt obsahuje edukační cíle a myšlenkovou mapu, podrobný popis realizace a hodnocení projektů včetně sebereflexe. Práci dětí v průběhu projektů dokumentují přílohy. Na základě uvedených projektů jsou charakterizovány podmínky pro úspěšnou realizaci projektového vyučování na 1. stupni ZŠ.

**Klíčová slova:** vnitřní transformace českého školství po roce 1989, projektové vyučování, projekty.

## **Annotation**

The theme of this diploma thesis is project teaching and the possibilities of its use at primary schools. This thesis is based on the points of departure and principles of the transformation of Czech education system after 1989, and it is focused on the internal reform of primary education. The key part of the thesis deals with project teaching - mainly its history, characterization and methodology. The practical part attempts to verify project teaching in practice. The authoress created and realized five projects for first grade primary school pupils. Each one contains educational objectives, a map of thought, a detailed description of its realization, and an evaluation of the project including self-reflection. The pupils' activity during the projects are documented in the appendixes. On the basis of these projects the conditions for successful realization of project teaching at the first grade of primary school are characterized.

**Keywords:** internal transformation of Czech education after 1989, project teaching, projects.



## Obsah

Úvod .....	8
I. Teoretická část .....	11
<b>1. Transformace českého školství po roce 1989 .....</b>	<b>11</b>
1.1 Východiska a principy transformace českého školství po r. 1989 .....	11
1.1.1 Analýza výchozího stavu školství před rokem 1989 .....	11
1.1.2 Pokrokové prvky v tradici naší školy a inspirace zahraničními (západoevropskými) vzdělávacími trendy .....	12
1.2 Kurikulární dokumenty jako mezníky transformace .....	13
1.2.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání .....	15
1.2.2 Tvorba školního vzdělávacího programu podle RVP ZV .....	16
1.3 Vnitřní reforma primární školy .....	18
1.3.1 Změny v pojetí cíle primárního vzdělávání .....	19
1.3.2 Změny v pojetí obsahu primárního vzdělávání .....	21
1.3.3 Změny v pojetí metod a organizačních forem vyučování .....	22
1.3.3.1 Charakteristika vybraných vyučovacích programů, metod a způsobů hodnocení žáků .....	23
<b>2. Projektové vyučování .....</b>	<b>28</b>
2.1 Historie projektového vyučování .....	28
2.2 Definice a charakteristika projektového vyučování .....	31
2.3 Dělení a typy projektů .....	34
2.4 Metodika projektů .....	36
2.4.1 Některé z metod používaných v projektovém vyučování .....	39
2.4.2 Hodnocení projektu .....	40
2.5 Přednosti a úskalí projektového vyučování .....	40
2.6 Uplatnění projektů v dnešní škole .....	42

<b>II. Praktická část .....</b>	<b>44</b>
<b>3. Výzkum realizace projektového vyučování na 1. stupni ZŠ .....</b>	<b>44</b>
3.1 Cíle výzkumu a vymezení výzkumného problému.....	44
3.2 Metody výzkumu .....	45
3.3 Realizace výzkumu: charakteristika výzkumného vzorku .....	46
<b>4. Projekt: Hádej, hádej, hádači .....</b>	<b>50</b>
4.1 Příprava projektu .....	50
4.2 Popis realizace projektu .....	52
4.3 Hodnocení projektu a sebereflexe .....	54
<b>5. Projekt: Mé setkání s kapitánem Nemem .....</b>	<b>56</b>
5.1 Příprava projektu .....	56
5.2 Popis realizace projektu .....	58
5.3 Hodnocení projektu a sebereflexe .....	60
<b>6. Projekt: Proč si lidé nasazují masky? .....</b>	<b>62</b>
6.1 Příprava projektu .....	62
6.2 Popis realizace projektu .....	64
6.3 Hodnocení projektu a sebereflexe .....	65
<b>7. Projekt: Jak se dělá animovaný film? .....</b>	<b>66</b>
7.1 Příprava projektu .....	66
7.2 Popis realizace projektu .....	69
7.3 Hodnocení projektu a sebereflexe .....	72
<b>8. Projekt: Řeřicha.....</b>	<b>74</b>
8.1 Příprava projektu .....	74
8.2 Popis realizace projektu .....	76
8.3 Hodnocení projektu a sebereflexe .....	78

<b>Úvod</b>	
<b>Závěr</b>	<b>79</b>
<b>Literatura a informační zdroje</b>	<b>81</b>
<b>Přílohy</b>	<b>85</b>

## Úvod

Ohlédneme-li se dnes, na počátku 21. století zpět, můžeme konstatovat, že vzdělání u nás prošlo od roku 1989 již mnohými změnami. Připojením České republiky mezi členské země Evropské unie získalo novou, evropskou dimenzi. Změnilo se pojetí vzdělání – východiskem se stala humanizace školy. Do centra zájmu se dostala osobnost dítěte, změnila se hierarchie hodnot, resp. edukačních cílů, otevřela se cesta novým metodám. Legislativně byla tato změna ošetřena schválením nového kurikulárního dokumentu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, na jehož základě si všechny školy vytvořily vlastní školní vzdělávací program a podle kterého v současné době již všechny školy pracují. Přesto proces transformace není a nikdy ani nemůže být u konce. I nadále dochází k různým změnám ve společnosti, na které se snaží škola reagovat. Jedinec má dnes více možností, o to více jsou ceněny kompetence ke správnému rozhodování. Neustále se zrychluje životní tempo, což s sebou přináší zvýšené nároky na dítě i učitele, přibývá nových vědních oborů a diferencují se ty stávající. Proto byla v transformaci primární školy řešena i strukturace obsahu vzdělání. Na tuto společenskou změnu se snaží Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání reagovat zaváděním nových předmětů a průřezových témat jako výchova ke zdraví, multikulturní výchova, mediální výchova, práce s počítačem apod. Obsah vzdělání je žákům předáván prostřednictvím metod a organizačních forem práce. Upřednostňují se aktivní metody podporující schopnost pracovat v kolektivu i samostatně, tvořivost, kritické myšlení a odpovědnost. Jeden z možných způsobů řešení strukturace obsahu nabízí projektové vyučování.

Osobně jsem se projektovým vyučováním poprvé setkala v rámci pedagogické praxe v mateřských školách na Střední pedagogické škole v Prachaticích. Velmi mě tento způsob práce zaujal, obzvláště v kombinaci s dramatickou výchovou. Proto jsem během své souvislé praxe pokusila vytvořit projekt Perníková chaloupka inspirovaný knihou Hrajeme si s pohádkami od autorek Ulrychové, Gregorové a Švejdové. V mých očích, v očích pedagogů i samotných dětí

měl projekt velký úspěch, i když za to z velké části vděčil této náhodně objevené knize. Přesto ve mně zůstal hřejivý pocit z radostných pohledů dětských očí a z dobře odvedené práce.

Z pohledu primárního vzdělávání jsem se mohla s tímto způsobem práce blíže seznámit na Pedagogické fakultě v rámci seminářů a hospitací ve školách, kam jsme chodila na praxi. Fascinovalo mě nasazení a míra vlastní odpovědnosti žáků při realizaci projektů. Ne vždy tomu tak totiž je, někdy se setkáváme s žakovským pojetím učení se jako učením se pro dobrou známku, aby potěšili rodiče a paní učitelku, v lepším případě, aby se dostali na prestižní víceleté gymnázium.

Zajímavou zkušeností pro mě byla účast na 6. celostátním setkání PAU v ZŠ Táborské, kde jsem se jako pomáhající pořadatelka mohla účastnit semináře zaměřeného na projektové vyučování. Velmi podnětné pro mě bylo setkání s Ghislainem Maronem, který v rámci dvoudenního semináře Čtení v každém předmětu prezentoval svoji školu v Belgii založenou na principech Decrolyho systému. Tyto podněty a inspirace vyústily v podobě volby tématu práce.

Diplomová práce je strukturována do dvou částí – teoretické a praktické, které jsou ještě dále členěny. Teoretická část se v první kapitole zabývá transformací českého školství po roce 1989 se zaměřením na východiska a principy této reformy. Konkrétně na analýzu výchozího stavu školství před rokem 1989, pokrokové prvky v tradici naší školy a inspirace zahraničními vzdělávacími trendy. Transformace je vymezena kurikulárními dokumenty, s důrazem na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a tvorbu školních vzdělávacích programů. O analýzu dokumentů se opírá vnitřní reforma školy, kde se podrobně věnuji změnám v pojetí cíle, obsahu, metod a organizačních forem práce primárního vzdělávání.

Od kontextu transformace se odvíjí možnost uplatnit projektové vyučování, kterým se podrobně zabývám ve druhé kapitole. Z pohledu historických souvislostí popisují jeho vznik a cestu do našich zemí. Je zde také uvedena charakteristika, dělení, obecná metodika, přednosti i úskalí a uplatnění projektů v dnešní škole.

Druhá, praktická, část se zabývá konkrétní realizací projektů a jejím cílem je ověřit možnost jejich uplatnění na 1. stupni základní školy. Pro ověřování byly použity metody pedagogického výzkumu, které jsou spolu s charakteristikou výzkumných vzorků blíže popsány. Dále zde naleznete konkrétní metodiku jednotlivých projektů, jejichž východiska zaznamenává myšlenková mapa, podrobný popis průběhů projektů, který dokládají přílohy na konci práce a hodnocení se sebereflexí.

V závěru práce jsou formulovány podmínky efektivního projektového vyučování a možnosti využití této práce.



# **I. Teoretická část**

## **1. Transformace českého školství po roce 1989**

Listopad 1989 přináší Československému státu nové, příznivější podmínky na bázi demokracie a pluralismu. Politické a společenské změny vyvolaly snahu o proměnu českého vzdělávacího systému. Mělo jít o demokratický systém, který by navazoval na naše tradice, ale zároveň by se neuzavíral před progresivními trendy západoevropského školství. Východiskem měla být komplexní školská reforma opřená o vzdělávací politiku státu, která by zahrnovala změny v oblasti vnější i vnitřní reformy.

Přestože byly realizovány některé zásadní změny (ve struktuře, kurikulu, administrativě i financování), nepodařila se vize komplexnosti reformy naplnit. Především kvůli neprovázanosti jednotlivých kroků, což někdy vedlo až k rozporům s všeobecně uznávanými trendy západoevropského školství jako je např. znovuzavádění selektivního školského systému (Jůva 2003; Spilková 2005).

### **1.1 Východiska a principy transformace českého školství po roce 1989**

#### **1.1.1 Analýza výchozího stavu školství před rokem 1989**

Jednou z příčin nenaplněné reformy byla i absence objektivní kritické analýzy stavu školství před rokem 1989. Proto jedním z východisek školské reformy měla být kritická analýza stavu školství před rokem 1989. Na základě analýzy dostupných zdrojů lze uvést nejčastěji formulované a vytýkané problémy:

- uniformní charakter školy;



- encyklopedický charakter vzdělání;
- absence respektu k individualitě žáka;
- orientace pouze na výkon žáka;
- upřednostňování intelektuálního rozvoje před rozvojem sociálním;
- přecenění drilu a vnější disciplíny;
- autoritativní přístup;
- frontální výuka;
- škola uzavřená sama do sebe.

Naopak bylo poukazováno na některá pozitiva jako například:

- vysoká úroveň vzdělanosti, především faktografických znalostí;
- absence vážných sociálně patologických jevů (Spilková 2005).

### **1.1.2 Pokrokové prvky v tradici naší školy a inspirace zahraničními (západoevropskými) vzdělávacími trendy**

Bylo by velkou chybou, kdyby se ve snaze o reformu opouštěly i pokrokové prvky v tradici naší školy. Ohlédneme-li se zpět, až na počátky novověku, dostaneme se k pedagogickým odkazům, které nám po sobě zanechal poslední biskup jednoty bratrské Jan Blahoslav (pozitivní vztah k dítěti, vztah učitel a žák, užít umění a poezii ve výchově), či ještě dříve myslitel a reformátor mistr Jan Hus. K tradici naší školy snad neodmyslitelně patří *učitel národů* Jan Ámos Komenský (vzdělání souběžně myslí, ruky, citu a vůle, aby žáci sami zkoumali a vynalézali, neboť zkušenost tvoří mistra, proto k žákům nemají mluvit učitelé, ale věci samy). Jeho odkaz se stal východiskem pro práci našich učitelů pokusníků, Kindermanna, Pařízka, Ryby, Patrčky, Amerlinga (Spěváček 1978). Významným historickým počinem bylo zavedení povinné školní docházky Marií Terezií. Bohaté zkušenosti můžeme čerpat z reformního pedagogického hnutí dvacátých a třicátých let minulého století jako procesu hledání na školách i mezi učiteli (např. snaha o reformu vyrůstající přímo ze škol). Do reformního procesu se zapojil i tehdejší prezident, pedagog a filozof T.G.Masaryk (Urbanovská 2003; Spilková 2005).

Za zdroj zahraničních inspirací můžeme považovat reformní pedagogiku a moderní pedagogické poznatky. Jednou z těchto inspirací pro českou školu se staly alternativní pedagogické systémy jako je waldorfský, montessoriovský, frainetovský, či daltonský systém. Významné podněty přinášejí také mezinárodní dokumenty o vzdělávací politice např. pilíře základních cílů pro vzdělávání v 21. století (Delors 1996), Úmluva o právech dítěte z roku 1989, či výzkumy OECD a PHARE.

Současným trendem členských států Evropské unie (tedy i ČR) je humanistické pojetí vzdělávání, demokratizace a decentralizace vzdělávacího systému, k čemuž podstatně přispívá uplatnění dvouúrovňového participativního modelu kurikula. Můžeme pozorovat tendenci k prodlužování školní docházky. Je uznána individualita dítěte a snahou je všestranná kultivace jeho osobnosti. Důraz je kladen na životní kompetence a sociálně vztahovou oblast jako je komunikace, klima a spolupráce (Váňová 1994).

## **1.2 Kurikulární dokumenty jako mezníky transformace**

S oporou o analýzy stavu školství, pokrokovou část domácí tradice v oblasti vzdělávání a zahraniční zkušenosti vznikají kolem poloviny devadesátých let různé koncepce transformace českého školství a expertní studie. Jedním z významných dokumentů je Program rozvoje vzdělávací soustavy české republiky – Kvalita a odpovědnost (MŠMT ČR), který měl být počátkem nové etapy transformace a východiskem pro tvorbu nového školského zákona. Tento dokument definoval podmínky nové kurikulární politiky založené na spolupráci škol a navrhoval stanovení vzdělávacích standardů pro jednotlivé úrovně vzdělání jako východiska pro tvorbu vzdělávacích programů. Tyto programy by byly základem pluralitní nabídky, ze které měla mít každá škola možnost si program vybrat a přizpůsobit nebo si vytvořit vlastní, čímž by byla zajištěna autonomie škol. Přes velké naděje nebyl projekt realizován. Stal se ovšem podnětem pro Standard základního vzdělávání (Spilková 2005). Tento

dokument je charakterizován jako nástroj péče státu o kvalitu vzdělávání poskytovaného základní školou a je koncipován do těchto tří částí: vzdělávací cíle, kmenové učivo pro základní vzdělávání a kmenové učivo základního vzdělávání na 1. stupni základní školy (Standard základního vzdělávání 1995, s. 5 - 6). Na Standard základního vzdělávání navazují tři vzdělávací programy pro základní vzdělání: Obecná škola, Základní škola, Národní škola a jeden alternativní vzdělávací program: česká škola Waldorfského typu. Přijetím těchto vzdělávacích programů se podařilo odstranit některé, nejčastěji vytýkané problémy našeho školství jako je ideologizace obsahu, uniformita jednotlivých vzdělávacích stupňů, či závaznost učebních dokumentů. Nerealizovatelnou snahou byla diferenciací učiva a metodických postupů umožňující rozvoj každého žáka (Spilková 2005; Wildová in Vyskočilová 1998).

V oblasti legislativy se v polovině devadesátých let kvůli názorovým rozporům nepodařilo dokončit přijetí nového „školského zákona“. Nejzávažnější komplikací v procesu transformace vzdělání po roce 1989 byla absence ucelené vzdělávací politiky (Spilková 2005).

Až v roce 1999 schválila vláda hlavní cíle vzdělávací politiky, který má být prezentován v podobě závazného dokumentu strategického charakteru, tzv. Bílé knihy. Součástí práce byla diskuse pod názvem Výzva pro 10 milionů, kde se k jednotlivým problémům mohla vyjádřit veřejnost. Bohužel zájem o kvalitu vzdělání a vzdělanosti zůstal spíše na periferii zájmu politiků a veřejnosti. Bílá kniha vznikla v roce 2001 jako Národní program rozvoje vzdělávání v České republice a vymezuje základní směry kurikulární politiky. Je chápána jako systémový projekt, který formuluje myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy směřované pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu (5-10 let). Čerpá zkušenosti z dosavadního procesu transformace i z nenaplněné (výše uvedené) diskuse. Formuluje hlavní strategické linie vzdělávací politiky, které podporují celoživotní učení, udržitelný rozvoj, vnitřní proměnu vzdělávacích institucí, spolurozhodování při řízení, financování a další. Pokládá si společné otázky pro vzdělávání, mezi něž patří změna cílů a obsahů vzdělávání (podrobněji v kapitole 1.3.1). Bílá kniha

se stala podkladem pro tvorbu nového školského zákona přijatého v roce 2004 (Bílá kniha 2001; Spilková 2005).

### **1.2.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání**

V návaznosti na Bílou knihu a zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání, se do vzdělávací soustavy zavádí systém veřejných dvouúrovňových kurikulárních dokumentů – státních a školských (podrobněji v následující kapitole). Státní úroveň kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělání (Bílá kniha) a rámcové vzdělávací programy. Rámcový vzdělávací program (RVP) je otevřený dokument, který pro jednotlivé etapy vzdělání vymezuje závazné rámce vzdělání. Pro účely této práce je podstatný Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), který vznikl v letech 2001 – 2004 v přímé návaznosti na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a který zavazuje všechny střední školy při stanovování požadavků přijímacího řízení pro vstup do středního vzdělávání.

Z hlediska vzdělávací politiky přesunuje RVP ZV více funkcí a kompetencí na nižší orgány, čímž přispívá k decentralizaci školství. Školy tak získávají více pravomocí, větší autonomii, ale zároveň přebírají i větší odpovědnost za kvalitu vzdělání. Tím RVP ZV nabízí prostor pro uplatnění tzv. reformy zdola, realizované i v zahraničí (Spilková 2005; Jůva 2003; RVP ZV 2005).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání vychází z nového pojetí vzdělávání a bude proto po určitých časových etapách inovován. Základním rámcem v podobě cílů, obsahů a očekávaných výstupů stanovuje, co je nezbytné v povinném základním vzdělávání žáků. Počítá i se skrytým, implicitním, kurikulem a zdůrazňuje rovnováhu mezi procesy na straně jedné a cíli, obsahy a výsledky vzdělání na straně druhé. Jednou z úrovní předpokládaných výstupů vzdělávání jsou klíčové kompetence. RVP ZV podporuje jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a vybízí k uplatňování získaných kompetencí v praktickém životě. Pojetí klíčových kompetencí vychází

z obecně přijímaných hodnot ve společnosti, na základě nichž jsou také vybírány. Klíčové kompetence zahrnují dovednosti, vědomosti, schopnosti, postoje a hodnoty, které jsou důležité pro osobnostní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.

RVP ZV podporuje komplexní přístup realizace. Předpokládá práci s různými metodami, postupy a formami výuky ve shodě s individuálními potřebami žáků. Navozuje a podporuje tendenci zohledňovat vzdělávací potřeby a možnosti žáků se zachováním přirozených heterogenních skupin s využitím variabilnější organizace a vnitřní diferenciací výuky. Vybízí k častějšímu užívání slovního hodnocení a hodnocení žáků směrem k průběžné diagnostice (Spilková 2005; RVP ZV 2005).

### **1.2.2 Tvorba školního vzdělávacího programu podle RVP ZV**

Vzdělání na jednotlivých školách se uskutečňuje podle školní úrovně v systému kurikulárních dokumentů, tzn. podle školního vzdělávacího programu (ŠVP).

Zásady pro zpracování ŠVP stanoví RVP ZV. Tuto praxi nejprve ověřovaly tzv. pilotní školy v rámci projektu PILOT Z (pokusné ověřování výuky podle RVP ZV na 2. stupni ZŠ) a PILOT I (pokusné ověřování výuky podle RVP ZV na 1. stupni ZŠ). Jedněmi z těchto pilotních škol, jejichž ŠVP může být inspirací pro ostatní školy je např. ZŠ Tábořská, ZŠ Chlupova, ZŠ Londýnská a další (RVP ZV).

Od školního roku 2007/2008 je povinné pro všechny základní školy učit podle vlastního ŠVP, což přináší vysoké nároky na učitele (nedostatek času a zkušeností, velké množství administrativy, přibývající výchovné problémy a podobně). Protože neexistují žádné přehledy z této oblasti a zkušenosti jednotlivých učitelů nelze zobecňovat, otázkou zůstává, do jaké míry jsou učitelé na změnu tohoto rozsahu připraveni a vnitřně ji přijímají - tedy do jaké míry se jedná o reformu „zdola“. OECD odhaduje 15 – 20% inovativních učitelů, ale jedná se pouze o odhad (Spilková 2005, s. 116).



Proto jako jeden z klíčových předpokladů tvorby ŠVP uvádí J. Kratochvílová pozitivní postoj ke změně. To znamená chápat tvorbu ŠVP jako příležitost vytvořit si vlastní program „šitý na míru“, jinak se může stát, že celý proces bude jen pouhé splnění legislativních povinností přepracováním některého ze vzdělávacích programů. Pro RVP ZV, resp. ŠVP již ale není cílem základního vzdělávání učivo, ale dítě a jeho rozvoj. Kurikulární proměnu je potřeba chápat v evropském kontextu a uvědomit si, že byla úspěšně zahájena i v dalších evropských zemích. Dalším předpokladem je znalost, ale především pochopení RVP ZV. Kromě znalosti edukačních strategií je potřeba mít i jisté zkušenosti – s žáky, metodami, diagnostickou činností a podobně. V neposlední řadě disponovat dovedností pracovat v týmu uvnitř pedagogického sboru a využívat tak jeho synergického efektu. Důležité je proto vhodné zvolení koordinátora ŠVP, který má mj. přirozenou autoritu ve sboru, schopnost vést a je ochotný dále se zdělovat.

Než škola zahájí vlastní tvorbu ŠVP, doporučuje se provést analytickou sebeevaluaci. To lze provést různými metodami a nástroji. Jednou z možností je SWOT analýza školy. Patří mezi nejpoužívanější a její název je tvořen zkratkami čtyř anglických slov: strenghts/silné stránky, weakness/slabé stránky, opportunities/příležitosti, threats/hrozby. Silné a slabé stránky má škola zpravidla možnost přímo ovlivnit a vztahují se jejímu vnitřnímu prostředí. Příležitosti a hrozby, vztahující se k vnějšímu prostředí, škola přímo ovlivnit nemůže, o to důležitější je dobře je poznat a být na ně připraveni.

Tvorba ŠVP nebylo lehkým úkolem, a proto zpočátku mnoho pedagogických sborů nevědělo, jak začít. Situace se ale postupně změnila. Školy měly možnost vyslat na školení svého koordinátora, dále přibyla celá řada seminářů a materiálů v tištěných publikacích, CD nosičích i internetových portálech. Dnes již všechny školy pracují podle svého školního vzdělávacího programu (Kratochvílová 2006).

### 1.3 Vnitřní reforma primární školy

Realizace kurikulární reformy, tvorba ŠVP vyžaduje výraznou vnitřní reformu, kterou lze v obecné rovině chápat jako změnu celkové filosofie výchovy a vzdělání. V transformaci po roce 1989 se do filozofie výchovy a vzdělání promítá potřeba celkové humanizace školy. Humanistické pojetí vzdělávání chápe vzdělání jako „duchovní vyrovnání se člověka se světem“. (Spilková 2005, s. 49). V návaznosti na progresivní prvky v tradici naší školy se připomíná pojetí vzdělání J. A. Komenského jako „dílň lidskosti.“ Zároveň však toto humanistické pojetí vzdělávání nemá být chápáno jako návrat k některým překonaným názorům jako je extrémní pedocentrismus, ale jako snaha o nalezení rovnováhy a hledání optima. V popředí zájmu je člověk jako celistvá osobnost, což se odráží i v novém přístupu k dítěti. Mění se hierarchie životních hodnot. Do popředí vstupuje spolupráce (kooperace), odpovědnost, tvořivost (kreativita), kritické myšlení apod. To se promítá i do pojetí vyučování. Transmisivní model vyučování se posouvá ke konstruktivnímu modelu.

Vnitřní reforma školy zahrnuje proměnu funkce, prostředí a klimatu školy, podporuje vzrůstající význam výchovné a socializační role. Škola je chápána jako „rovnoprávné společenství vzájemně se učících partnerů, učitelů, žáků a jejich rodičů“ (Bílá kniha 2001, s. 41). Mění se tradiční úkoly školy jako jsou cíle a obsah vzdělávání, styl výuky, vztah učitele a žáka i způsob hodnocení žáků. Současně přibývají nové úkoly, které kladou zcela nové požadavky na školu a učitele např. posílení týmové práce školy, realizace dlouhodobé koncepce, přijetí osobní zodpovědnosti, profesionalita, účast rodičů a další. Vnitřní transformace školy tedy počítá s nutnou změnou tradičních návyků a postojů, s převzetím nové role a se získáváním nových kompetencí i s postupnou změnou vnější motivace na vnitřní motivaci. Tato změna ovšem předpokládá dobrovolnou iniciativu školy, kterou nelze nařídit (Bílá kniha 2001; Spilková 2005; Skalková 1993; Tonucci 1992).



### 1.3.1 Změny v pojetí cíle primárního vzdělávání

Pro vnitřní reformu školy jsou rozhodující cíle vzdělání, které ovlivňují obsah i způsob vyučovacího procesu.

Jedním z progresivních dokumentů transformace po roce 1989 hovořící v obecné podobě o cíli vzdělání v ČR je Standard základního vzdělávání z roku 1995, který vzdělávací cíle definuje jako „soubor záměrů a orientací, které se odrážejí ve všech pedagogických činnostech učitelů a promítají se – v souladu s možnostmi, předpoklady a individuálními zvláštnostmi žáka do jeho celkového osobnostního profilu utvářejícího se v průběhu povinného školního vzdělávání“ (Standard základního vzdělání 1995, s. 2). Zahrnuje tedy nejen poznávací cíle, ale i dovednosti a kompetence, hodnoty a postoje.

Ještě obecněji popisuje cíle vzdělání Bílá kniha, která rozděluje zaměření vzdělávací soustavy na tyto cíle: rozvoj lidské individuality, zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti, výchova k ochraně životního prostředí, posilování soudržnosti společnosti, podpora demokracie, výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské globalizující společnosti, zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti, zvyšování zaměstnanosti. Cílem základního vzdělávání na prvním stupni je pak „vytváření předpokladů pro celoživotní učení - získávání základních návyků a dovedností pro školní i mimoškolní práci, vytváření motivace k učení, osvojování základní gramotnosti jako nástroje dalšího úspěšného vzdělávání, postupné utváření uceleného náhledu na svět včetně vztahu k životnímu prostředí, založeného na citlivém, znalostním a aktivním přístupu k jeho ochraně, kultivace žákovy osobnosti (jeho postojů, hodnotových orientací a zájmů) a podpora zdraví“ (Bílá kniha 2001, s. 47).

Na tyto dokumenty navazuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, v něm je za cíl základního vzdělání považováno utváření a postupné rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí podle individuálních možností jednotlivých žáků. Klíčové kompetence se prolínají, proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat vzdělávací obsah i jednotlivé činnosti výuky.

Pro základní vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní. To znamená umožnit žákům osvojit si strategie učení a vnitřně je motivovat pro celoživotní vzdělávání. Podněcovat jejich tvořivost a logické uvažování žáků např. pomocí řešení problémů. Otevřenou komunikací, rozvojem spolupráce a vzájemným respektem na všech úrovních, tj. mezi žáky navzájem, mezi žáky a učiteli, mezi učiteli navzájem i mezi učiteli a rodiči, přispívat k pozitivnímu klimatu. Vytvářet u žáků potřebu projevovat prožitky. Učit je toleranci a ohleduplnosti k různosti (kulturní, náboženské, vyznávání hodnot apod.). Na základě práv a povinností učit žáky zodpovědnosti a vést je k aktivní ochraně zdraví. A v neposlední řadě pomáhat žákům poznávat, rozvíjet a uplatňovat vlastní schopnosti, vědomosti a dovednosti (RVP ZV 2005). Uvedené klíčové kompetence jsou v RVP ZV dále specifikovány jako konkrétní výstupy na konci základního vzdělávání. Tuto úroveň nelze ještě považovat za ukončenou - jedná se o dlouhodobý proces, který je dotvářen v průběhu života.

Můžeme zaznamenat ústup od detailně propracovaných cílů. Cíl je vymezován jako klíčový rámec, který ponechává dostatek svobody a prostoru. Obecné cíle vzdělání jsou tedy rámcově vymezeny v podobě tzv. klíčových cílů. Změnila se hierarchie cílů vzdělání a školní výuky. Východiskem se stala Delorsova formulace čtyř pilířů základních cílů vzdělání pro 21. století, kde mají všechny pilíře stejnou důležitost. („Education through life is based on four pillars: learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be.“ Delors 1996, s. 37) Místo přeceňování poznatků encyklopedického charakteru se upřednostňuje důraz na všestrannou kultivaci dětské osobnosti. Nejsou zdůrazňovány pouze vědomosti, dovednosti, návyky a paměťové osvojování velkého množství poznatků v hotové podobě. Nyní je snaha všestranně kultivovat dětskou osobnost a rozvíjet ji v oblasti kognitivní, v oblasti kompetencí, postojů a hodnot. Velký význam pro vytyčování cílů má Bloomova taxonomie cílů v kognitivní a afektivní oblasti. Zdůrazňuje se individualizace cíle, tzn. usilovat o předpokládané výsledky na úrovni osobnostního maxima

jednotlivého žáka podle jeho individuálních možností (Spilková 2005; Skalková 1999; RVP ZV 2005).

### **1.3.2 Změny v pojetí obsahu primárního vzdělávání**

Primární vzdělávání je podle R. Wildové obsahově otevřeným systémem, který dítěti umožňuje přijímat a integrovat různé informace ze svého prostředí. Strukturální změny obsahu primárního vzdělávání podléhají změnám společenským, vědním, kulturním i změnám způsobu života dětí. Tím je ovlivněn i obsah školního vzdělávání jako takový.

V započaté transformaci školství se obsah primárního vzdělání dostal rychle do popředí zájmu teoretických odborníků i učitelů. Některé otázky spojené s obsahem primárního vzdělávání řešily vzdělávací programy. Přesto ale zůstala řada otevřených otázek. Především otázka jeho uspořádání a následně možnosti diferenciaci a individualizaci učiva v dnešním světě širokospektrálních vědních odvětví. Jde tedy především o to, jak obsah vzdělání uspořádat pro celostní (globální) dětské chápání světa, neboť v tradici české primární školy je hluboce zakořeněn přístup uspořádání učiva do učebních předmětů (Spilková in Vyskočilová 1998, s. 29).

Trendy ve vývoji obsahu primárního vzdělávání charakterizuje snaha o dosažení tzv. evropské dimenze ve vzdělání vycházející z psychologických poznatků. Snahou je vytvářet širší vyučovací předměty a snížit počet vyučovacích předmětů, či vzdělávacích oblastí (Wildová in Vyskočilová 1998).

Na tuto tendenci reaguje RVP ZV, který vymezuje vzdělávací obsah v podobě učiva, které si mají žáci osvojit a v podobě očekávaných výstupů. Obsah vzdělávání směřuje k utváření vzdělávacích kompetencí. Je plánován do širších vzdělávacích oblastí, což umožňuje integraci a propojování mezioborových souvislostí a následně pak lepší chápání vztahů. Učivo již není formulováno podle ročníků, ale podle delších časových období (první období 1. – 3. ročník a druhé období 4. – 5. ročník). Závažnou součástí RVP ZV jsou průřezová témata, která k integraci a propojování mezioborových souvislostí přímo vybízí. Vzdělávací obsah koncipovaný na základě koncentrace do širších vzdělávacích

celků umožňuje a nebrání jinému pojetí strukturace učiva umožňuje smysluplné propojování školní výuky s reálnými životními situacemi a zkušenostmi dětí. Jednou z možností realizace takto koncipovaného učiva je projektové vyučování (Spilková 2005; Skalková 1999; Wildová in Vyskočilová 1998; RVP ZV 2005).

### 1.3.3 Změny v pojetí metod a organizačních forem vyučování

Z pohledu poznávacího procesu žáka se nyní hovoří o konstruktivistickém a kooperativním pojetí vyučovacího procesu. Důraz se klade na pochopení a porozumění smyslu, na komunikativní a partnerský přístup, spolupráci, úctu a respekt k dítěti, na atmosféru vzájemné důvěry a příznivé klima.

Moderní linii pedagogiky sleduje i pojetí výukových metod, neboť metoda „nepůsobí izolovaně, ale je součástí komplexu četných činitelů, které průběh výuky podmiňují a ovlivňují“ (Maňák, Švec 2003, s. 21) a neboť právě metoda zajišťuje splnění stanovených cílů.

S pojetím vyučování, resp. poznávání tedy přímo souvisí volba metod a organizačních forem vyučování a učení. A stejně jako se o znalosti cizích jazyků říká *kolik řečí člověk umí, tolikrát je člověkem*, můžeme o vyučování říci *kolik vyučovacích metod učitel zná, tolikrát je učitelem*.

Podstatným rysem proměny v oblasti metod primárního vzdělávání je důraz na činnostní metody, které vytvářejí prostor pro myšlenkové a praktické činnosti žáků. Proto současnou snahou je volit především aktivní vyučovací metody, které by napomáhaly uspořádat učivo podle zvláštností poznávacího procesu dětí mladšího školního věku. Zejména metody a organizační formy, které umožňují individualizaci a jsou schopné variability. Výuka by tak měla být pro žáka prožitková a zajímavá, žák by měl mít možnost uplatnit vůli a odpovědnost. Místo pasivního přijímání hotových poznatků by měl být ve výuce vytvořen prostor pro společné hledání, objevování a uplatnění vlastní zkušenosti a činnosti. Toto pojetí lze z hlediska metod a strategií výuky označit jako činnostní a zkušenostní. Jednou z osvědčených aktivizujících vyučovacích

metod je hra ve všech podobách (např.: didaktická hra, dramatická hra), diskuse, heuristické metody (řešení problémů), některé komplexní výukové metody jako je kooperativní výuka, projektová výuka a dramatická výchova. Dále některé modely jako je Integrovaná tematická výuka (ITV), program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT) a další vzdělávací programy Začít spolu nebo Škola podporující zdraví (Tomková in Spilková 2005; Tomková in Vyskočilová 1998; Maňák, Švec 2003; Skalková 1999; Spilková 1996).

Tyto metody se vzájemně nevylučují a je tedy možná jejich vzájemná kombinace i jejich kombinace ve vztahu k projektovému vyučování. Proto se jimi budeme v následující kapitole ještě dále podrobněji zabývat.

#### **1.3.3.1 Charakteristika vybraných vyučovacích programů, metod a způsobů hodnocení žáků**

Zkratka ITV označuje integrovanou tematickou výuku Susan Kovalikové. Tento model staví na třech principech založených na výzkumech mozku, postupech učitelů při výuce a na přípravě kurikula. ITV je průnikem těchto tří oblastí a zároveň cestou jak vytvářet „mozkově kompatibilní“ učební prostředí. Tj. takové prostředí, které dovoluje lidskému mozku fungovat přirozeným způsobem. *Srdcem i duší* školní třídy s ITV je celoroční téma jako zdroj rozvíjení kurikula a směr pro stanovení výukových postupů. Toto *velké* celoroční téma je dále zpracováno do podtémat, která se dále dělí na tematické části. Aby celoroční téma splňovalo podmínku mozkové kompatibility, musí splňovat následující kritéria: musí mít charakter „zde a nyní“, tzn. musí mít obsah i použití související se skutečným světem, musí mít k dispozici vhodné prostředky umožňující podobnou zkušenost jako když „jsme při tom“, být přiměřené věku, musí stát za čas, který mu věnujeme, mělo by plynule přecházet od měsíce k měsíci a být neustále propojeno ústředním pojmem a jeho název by měl děti získat. Čas by měl být věnován i pravidlům soužití, mezi něž patří: důvěra, pravdivost, aktivně naslouchat, neshazovat, osobní maximum, nepřítomnost ohrožení, smysluplný obsah, možnost výběru, přiměřený čas, obohacené prostředí (S. Kovaliková



uvádí devatenáct smyslů), okamžitá zpětná vazba a dokonalé zvládnutí (Kovaliková 1995). Na základě této charakteristiky můžeme spatřovat jistou podobu s projektovým vyučováním, často se tyto dva typy výuky vzájemně doplňují.

Program **RWCT** (Reading and Writing for Critical Thinking) - česky program Čtením a psaním ke kritickému myšlení – je určen pro budování demokratické společnosti a zaměřuje se především na kognitivní cíle (metakognice). Cílem RWCT je vychovávat zodpovědné občany a připravit je na celoživotní vzdělávání. Jedná se o aktivní učení pracující podle modelu EUR (evokace – uvědomení si významu – reflexe). V centru pozornosti je ověřování a zkoumání validity všeho, co je žákům předkládáno. Kritické myšlení bývá také charakterizováno jako myšlení, které začíná otázkami a problémy. Zde lze využít možnosti propojení programu RWCT s projektovým vyučováním. Podle A. Tomkové mohou v projektech postupy RWCT umožnit ještě efektivněji práci s rozličnými studijními materiály a zdroji, nabízejí další postupy kooperativního učení žáků, podněcují žáky k prezentování a efektivnímu hodnocení žákovských produktů. Program RWCT má zásadní význam v reformě našeho školství svou podporou vnitřní transformace škol (Tomková 2007).

Jednou ze základních idejí programu **Začít spolu**, mezinárodně označovaného Step by Step je podpora demokratických principů. Dále respekt k osobnosti dětí a jejich vedení ke kritickému myšlení. Kurikulární strategií je tvorba třídního kurikula podle individuálních možností a zájmů žáků s uplatněním kroskurikulárních přístupů. Základem pro tuto práci jsou individuální vzdělávací programy, ve kterých si žáci samostatně vytvářejí vzdělávací cíle. Školní den začíná ranním kruhem, po kterém následuje společná práce. Po těchto činnostech děti pracují v tzv. centrech aktivit. Jedná se o úkoly v učebních koutcích třídy, u kterých si děti mohou zvolit jejich posloupnost. Zpravidla dítě pracuje v jeden den v jednom centru. Děti tak v průběhu jednoho týdne splní zadané úkoly. Den opět končí v kruhu závěrečnou reflexí. Mezi metody, o které se program **Začít spolu** opírá patří kooperativní učení, projektové vyučování, integrovaná tematická výuka a prožitkové učení hrou a činnostmi (Kargerová, Krejčová in Spilková 2005).

Program **Škola podporující zdraví** vychází ze zásad evropského programu Health Promoting School. Klíčovým filozofickým principem tohoto programu je podpora celostnné pojatého zdraví. Mezi klíčové kompetence patří celostnní pojetí zdraví, vědomí, že zdraví je prioritní hodnotou, dovednost řešit problémy, odpovědnost za vlastní chování, duševní odolnost, dovednost komunikace a spolupráce a spoluúčast na tvorbě prostředí pro zdraví. Důraz je kladen na podnětné a bezpečné prostředí, výuku orientovanou na rozvoj žáka a budování otevřených partnerských vztahů (Havlinová in Spilková 2005).

Počátky hnutí **tvůřivé dramatiky** nacházíme v Severozápadní univerzitě v Evastonu v roce 1924. Jeho zakladatelkou je Winifred Wardová. Do našich škol se tvůřivá dramatika dostala až po roce 1989. Dnes je její samostatná výuka vymezena RVP ZV jako tzv. doplňující vzdělávací obor Dramatická výchova v oblasti Umění a kultura. Též je možné tvůřivou dramatiku využít jako metodu výuky jiných předmětů. Dramatická výchova se zabývá osobnostně sociálním učením. K osobnostnímu rozvoji slouží především průpravné hry a cvičení. Vlastním jádrem dramatické výchovy je ale sociální rozvoj, pro který jsou nejdůležitější dramatické hry a improvizace. Klíčovým principem k podstatě metod dramatické výchovy je hra v roli a fikce. Umožňuje totiž dítěti nahlédnout svět jinak než skrze svoji zkušenost. E. Machková to přirovnává k obutí si bot někoho jiného. Jde o to, aby hráč poznal postavu zevnitřku. K tomu dopomáhá hráči ona fikce, která ho zbavuje zábran a stereotypů. Jedním z možných způsobů práce v dramatické výchově je práce s příběhem, který se může stát zdrojem jádra v projektu. Mezi často využívané techniky v projektu dramatické výchovy patří živý obraz, který staticky zobrazuje situaci a vztah mezi jednotlivými postavami. Další hojně využívanou technikou je učitel v roli, kde jedná učitel v roli jiné postavy (Machková 1999 a 2007; Bláhová 1996; Švejdová 2006).

Cílem modelu **kooperativního učení** je intelektuální a sociální rozvoj založený na principech kooperace při učení v malých skupinách. Účinnost systému kooperativního učení podmiňují tři faktory, které jsou zároveň i jejími principy: pozitivní vzájemná závislost, podporující interakce a interpersonální dovednosti a dovednosti pro práci v malé skupině. Pozitivní vzájemná závislost má být



jasně vnímaná a má podporovat osobní odpovědnost za dosažení skupinových cílů. Jejím výsledkem je potom podporující integrace „tváří v tvář“ a spolu s ní ovlivňuje úsilí po zvládnutí úkolu. Aby byla skupinová práce produktivní, musí být všichni členové skupiny učeni potřebným interpersonálním dovednostem. Dalšími principy, o které se kooperativní vyučování opírá je osobní odpovědnost za individuální skládání účtů a reflexe skupinové činnosti. Tyto principy jsou realizovány prostřednictvím úkolů, které v praxi vyučování učitel běžně stanovuje, jsou ale podrobeny dalšímu promýšlení a modifikaci, aby byly pro tuto činnost vhodné. Jsou to zejména: sběr informací a jejich strukturování a hodnocení; diskuse; řešení problémů; návrh, tvorba a hodnocení konkrétního produktu; analýza a hodnocení vlastních i skupinových učebních procesů. Některé z těchto úkolů jsou zároveň i metodami kooperativní skupinové činnosti. (Např. diskuse.) Specifickým typem skupinového úkolu, který potřebuje kooperativní skupinu je projekt. Integraci v zájmu kooperativní skupinové činnosti podporují spíše techniky. Jednou z těchto technik je technika Číslo ve skupině, kde každý člen ve skupině dostane své číslo a společně pak hledají odpověď na učitelem položenou otázku. Následně učitel vyvolá jedno z čísel a jeho majitel prezentuje odpověď skupiny. Nejrůznějších metod a technik využívají strukturované postupy kooperativního učení tzv. strategie. Student Teams-Achievement Division (STAD) je strategie pracující s pozitivní vzájemnou závislostí členů skupin. Každý člen skupiny na základě vlastního zlepšení přispívá celé skupině (Kasíková 2007).

Nedílnou součástí vyučovacího procesu je **hodnocení žáků** jakožto součást jakékoliv lidské činnosti. Vychází z učitelova pojetí úspěšného žáka, které vyplývá z jeho pojetí výuky a vždy je spojeno s cíli vyučování. Prostřednictvím hodnocení žáků učitel hodnotí i kvalitu své pedagogické práce. Na rozdíl od kvantitativního hodnocení založeném na normativním srovnávání žáků se do preferencí dostává hodnocení kvalitativní, a tím tak hodnocení posouvá ze sociální vztahové normy na individuální vztahovou normu vycházející z individuálních možností a předpokladů každého žáka. Kromě informační funkce hodnocení, která má žákům, učitelům a rodičům poskytnout dostatek informací o dosahování stanovených cílů, je dnes více kladen důraz i na ostatní funkce

hodnocení (motivační, regulativní, intervenční, diagnostickou). Často diskutovanou otázkou je forma hodnocení. Z kvantitativní formou hodnocení bývá spojováno známkování, které zatím v naší škole převažuje. Naproti tomu na dítě orientované, kvalitativní formě hodnocení lépe odpovídá hodnocení slovní, které je používáno v projektovém vyučování. Důležitou součástí na dítě orientovaného pojetí vyučování je také sebehodnocení žáků a změna práce s chybou, která je chápána jako přirozený jev. Jedním z nově využívaných prostředků hodnocení umožňujících komplexní pohled na žáka je portfolio jakožto soubor žakovských prací, jehož součástí se může stát projekt (Kolář, Šikulová 2005; Spilková 2005; Skalková 1999).

## 2. Projektové vyučování

*„Děti jsou stále zaměstnány prováděním svých vlastních projektů.“ Žanta*

*„... aby škola byla místem, kde by dítě skutečně žilo.“ J. Dewey*

*„Řekni mi a já zapomenu; ukaž mi a já si zapamatuji; nech mě to dělat a já pochopím.“ čínské rčení*

### 2.1 Historie projektového vyučování

Úplný prázeklad projektového vyučování, resp. „celistvého poznávání“, či snahu o integraci učiva můžeme nalézt již v antice a středověku, kdy za základní „koncentrační ideu“, která propojovala všechny předměty resp. „svobodné umění“, byla idea víry v jednoho boha (Valenta 1993).

Podle R. Žanty je projektová metoda nejstarší metodou vůbec. Protože díky projektům se naučil primitivní člověk stavět chatrč, dlabat člun, rozdělovat oheň nebo vyrábět oděv. Touto metodou rostla jeho manuální zručnost a schopnost usuzovat (Žanta 1934).

Původ projektového vyučování můžeme nalézt v 17. a 18. století v Itálii a Francii. Existovaly zde tzv. „progetti“ nebo „projets“ jako součást závěrečné zkoušky na akademiích umění a architektury. Projekty byly již v této době chápány jako metoda, která pomáhá spojovat teorii s praxí (Kratochvílová 2006).

V novověku začíná přibývat nových poznatků, věd, a tím i nových předmětů. Není již zcela možné předměty jednotlivě probírat. Začíná se objevovat efekt „akademismu“, což znamená, že žáci jsou „masově učeni pro osvojení poznatků“. Na tyto problémy upozorňoval ve své době již J. A. Komenský. Myšlenku propojení (integrace) učiva nejdeme v jeho práci Škola hrou. Dále se tato myšlenka objevuje u Pestalozziho (genetická metoda), Herbarta

(koncentrační jádra v podobě klíčových epoch), Spencera (cíl výchovy je příprava k životu) a v neposlední řadě u Decrolyho (člověka obklopuje celistvé prostředí, celistvé věci, a tomu by mělo odpovídat i celistvé učení – např.: globální čtení; cíl spatřuje v přípravě dítěte na přítomný společenský život; osnovu k dosažení těchto cílů tvoří dvě veličiny: dítě se svými potřebami – potřeba obživy, ochrany a spolupráce a dítě a jeho prostředí). Důraz na vlastní aktivitu a zkušenost dítěte můžeme nalézt v pedagogických úvahách J. J. Rousseaua (Coufalová 2006; Valenta 1993; Příhoda 1934; Jůva 2003).

Kořeny projektů v dnešním pojetí najdeme na přelomu 19. a 20. století v Americe v myšlenkách tzv. **Hnutí nové výchovy**, které vycházelo z pragmatické filozofie. Toto hnutí můžeme najít pod pojmy reformní pedagogika (v německy mluvících zemích), nová výchova (ve frankovonních zemích), progresivní výchova (v anglosaských zemích) nebo aktivismus (v Itálii). Hlavní rozvoj tohoto hnutí nastal ve dvacátých a třicátých letech 20. století, kdy postupně vytlačovalo tradiční starou výchovu. Výhodiskem tohoto hnutí je kritika tradiční školy a nový postoj k dítěti: především důraz na jeho osobnost, aktivitu, činnost a samostatnost. Hnutí nové výchovy mělo vliv i na naše reformní hnutí. Mezi aktuální systémy nové výchovy patří: montessoriovské školy, waldorfské školy, Jenský plán, Freinetova pedagogika, progresivní výchova - problémové a projektové vyučování (Kubínová, 2002).

Mezi představitelě tohoto hnutí patří také J. Dewey. Podle Deweye má být v centru pozornosti dítě, ne obsah vzdělání. Prosazoval tzv. činnou školu – učení se konáním. Zdůrazňoval nutnou souvislost učení s životem a nezbytný předpoklad učení viděl v zájmu žáků. Snažil se o jednotu výchovného procesu a položil tak teoretický základ pro projektovou metodu (Kubínová 2002; Coufalová 2006; Uher 1930).

Deweyovy myšlenky uvedl do praxe v roce 1918 jeho žák, profesor Kolumbijské univerzity v New Yorku W. H. Kilpatrick svým článkem *The Project Method*. Kilpatrick zastával názor: aby se život mohl stát lepší, musí se k němu přistupovat jako k jedinému kontinuálnímu procesu. Byl si vědom, že každé období života má své problémy, proto cílem výchovy má být pomáhat lidem ve všech etapách života studovat své problémy. Svoji teorii učení staví na chování

jako typické součásti procesu učení, ze které učení vyplývá. Učení pokračuje lépe v situaci konkrétního života a k jeho první aplikaci dochází v rámci zkušeností (Kubínová 2002; Valenta 1993; Singule 1990).

Ověřování projektové metody v praxi prováděl E. Collings. Zrušil tradiční předměty a zavedl každodenní zaměstnání žáků: vycházky, ruční práce, zábavy a povídky. Své výsledky porovnával s výsledky dvou kontrolních škol. Žáci školy, která používala projektovou metodu měly podstatně lepší výsledky vědomostních testů, než žáci kontrolních škol. Pragmatická pedagogika ovlivnila, v době svého největšího rozmachu – ve třicátých letech, i naše školství (Kratochvílová 2006; Coufalová 2006).

Do našich zemí se americká pragmatická pedagogika a spolu s ní projektová metoda dostala prostřednictvím: Václava Příhody, Jana Uhera, Stanislava Vrány a Karla Velemínského, kteří ji studovali přímo v USA a stali se jejími propagátory. Tato metoda se začala ověřovat v tzv. **pokusných školách** (Coufalová 2006).

Pokusné školy – někdy jenom pokusné třídy, začali zakládat sami školští pracovníci. K zakládání těchto škol je vedla potřeba a zároveň neexistence jednotné propracované koncepce školské reformy (Urbanovská 2003).

Jednou z pokusných škol byla Pokusná pracovní škola v Holešovicích, kterou založil Jaroslav Sedlák a Karel Žitný. Cílem této školy bylo vytvořit společnost zdravých harmonicky rozvinutých lidí - schopných práce pro obecné blaho. Ve svém návrhu se škola zavazuje k opouštění starých cest, pokud se neosvědčily a k hledání nových prostředků. Hlavním výchovným prostředkem mělo být společné soužití a práce, ale i hra a zábava. Zřízením a úpravou se škola příliš nelišila do jiných škol. Kromě učeben měla škola zařízenou i dílnu a na školní zahradě byl dětem propůjčen záhon. Na konci školního roku dostávali žáci vysvědčení, kde byla vyznačena jen způsobilost, či nezpůsobilost k postupu do dalšího ročníku. Zvláštní postavení a světové jméno si získaly zlínské pokusné školy. S jejich existencí je nedílně spjato jméno ředitele Stanislava Vrány. Vrána se věnoval reformní činnosti, řízení a organizování pokusného školství ve Zlíně. Při této činnosti využíval své zkušenosti ze zahraničních cest. Jednou ze zlínských škol byla pokusná škola měšťanská, kde pracovali žáci s panem



učitelem Antonínem Grácem na projektu, jehož cílem bylo vyzkoumat závislost mezi úrodou polních plodin a množstvím hnojiva. Na projektech se pracovalo i v pokusné škole v Michli, kde vzala paní učitelka Rottová v rámci projektu U vody děti na vycházku k vodě. K této vycházce pak vztahovala i učivo např.: voda jako prostředí, hlavní chemické prvky, rozbor těla prvoka a pod. (Spěváček 1978; Urbanovská 2003; Vrána 1938; Valenta 1993).

Přelomem ve vývoji této metody byla druhá světová válka, kdy byly pozastaveny myšlenky reformního pedagogického hnutí i činnost pokusných škol. Po jejím skončení se k moci dostala Komunistická strana Československa a výchova a vzdělání se staly jevem politickým, založeným na základech marxismu-leninismu. Tím byly na padesát let přerušeny jakékoliv snahy předválečného reformního hnutí (Kratochvílová 2006).

Ve snaze o transformaci u nás dochází k renesanci projektové metody. Mezi její propagátory patří J. Kašová, J. Valenta, J. Coufalová, J. Kratochvílová a další.

## 2.2 Definice a charakteristika projektového vyučování

Slovo *projekt* je odvozeno z latinského *proicio* a znamená hodit, vrhnout vpřed, napřáhnout (Kubínová 2002). V současné době bývá projekt nejčastěji chápán jako určitý plán. Toto slovo dnes často zaznívá v různých oblastech: ve stavebnictví, finančnictví a podobně.

V pedagogice můžeme projekt najít pod několika názvy: projekt, projektová metoda, výchovně vzdělávací projekt, projektová výuka, projektové vyučování, vyučovací projekt apod. Tyto názvy můžeme v obecné rovině vnímat jako synonyma. V užší rovině je můžeme rozlišovat podle toho, zda na projekt díváme jako na metodu, výuku, vyučování, či vzdělávání. Pedagogický slovník popisuje vyučovací metodu jako postup, cestu nebo způsob vyučování. Vyučování jako každodenní součást výuky a výuku jako vyučování nebo vzdělávací proces. Na základě toho lze konstatovat, že projektové vyučování je vyučování založené na projektové metodě (Průcha, Walterová, Mareš, 1998).

Literatura dnes nabízí velké množství definic a charakteristik projektového vyučování. Skoro by se dalo říci, že každý, kdo se projektovou metodou hlouběji zabýval, si vytvořil vlastní definici. Proto zde uvedu jen některé. Především ty, které se od sebe liší a dohromady skládají mozaiku charakterizující tuto metodu.

Nejprve bych ráda citovala W. H. Kilpatricka, který je považován za zakladatele projektové metody: „Projekt jest určitě a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákovi tak, aby se mu zdál **životně důležitým** tím, že se blíží skutečné činnosti lidí **v životě**“ Kilpatrick (Valenta 1993, s. 4). Tím Kilpatrick upozorňuje na důležitost vnitřní motivace a smysluplnosti v projektové metodě. V. Příhoda definuje projektovou metodu takto: „Projektová metoda umožňuje takovou **organizaci učiva**, při které žák prochází činnostmi, uspořádanými tak účelně, aby daly vyniknout nějaké jednotící myšlence, anebo aby umožnily převedení plánu hospodářsky anebo kulturně významného a pro žáky životního“ (Příhoda 1934, s. 177). Příhoda zdůrazňuje organizační možnosti, které projektová metoda nabízí a do jisté míry také předpokládá. Podobně tak R. Žanta zdůrazňuje účelně organizovaný souhrn myšlenek a seskupení kolem určitého jádra. Pro Žantu znamenal projekt skutečný život, jak jej můžeme vidět kolem sebe (Žanta 1934). Stanislav Vrána vnímá školní projekt jako podnik žáka, který jde za určitým cílem. Přičemž je nutné dodat, že platí přímá úměra mezi projektem a mírou **odpovědnosti** žáka k tomuto projektu. Znamená to tedy: čím větší odpovědnost žák má, tím více je to jeho projekt (Vrána 1938).

Ze současných autorů definuje projektovou metodu např. J. Kašová takto: „Výchovně vzdělávací projekt je **integrované vyučování**, které staví před žáky jeden či více konkrétních, smysluplných a reálných úkolů“ (Kašová 1995, s. 73). „Integrace jen chápána jako **koncentrace** učiva, která poskytuje jednotný pohled na daný problém, vytváří mezipředmětové vztahy v rámci zvoleného tématu, umožňuje žákovi chápat skutečnost jako celek a budovat si ucelený obraz okolního světa“ (Coufalová 2006, s. 13). Integrované vyučování syntetizuje učivo, hledá vztahy a souvislosti mezi jednotlivými prvky vzdělávacího obsahu, propojuje poznatky, činnosti a dovednosti (Spilková in Vyskočilová 1998). Tato definice zdůrazňuje integraci, smysluplnost a reálné



úkoly naznačuje jistý vztah mezi projektovou metodou a integrovaným tematickým vyučováním.

Podle Pedagogického slovníku je projektová metoda „vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k řešení komplexních **problémů** a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním“ (Průcha, Walterová, Mareš 1998, s. 194). Vztah mezi projektem a problémem charakterizuje Žanta takto: „Při provádění projektu bývá často nutno rozřešit jeden i několik problémů. Projekt pořádá, hledá, zkouší a hlavně provádí skutečné nebo myšlené dílo - problém znamená spíš úvahu, hodnocení, rozhodování. Čím více dobrých problémů projekt obsahuje, tím je po výchovné stránce cennější“ (Žanta 1934, s. 13). O problémové metodě se někdy píše jako o metodě projektové. Někdy problém potřebuje k vyřešení projekt. E. A. Hotchkiss vnímá projekt jako větší jednotku učiva, zatímco termín problém se vztahuje k individuálním otázkám a těžkostem, které se vyskytují při řešení projektů. Projekt má být především velká otázka nebo pracovní jednotka, která vyrostla ze společenské situace, či osobní zkušenosti. Valenta pokládá problém za nejtypičtější druh jádra pro „čistou“ projektovou metodu kolem kterého se koncentruje učivo (Valenta 1993). Na první pohled by se mohlo zdát, že každý autor nebo autorka hovoří o něčem jiném: někdo hovoří o důležitosti pro život, někdo o organizaci, někdo zdůrazňuje odpovědnost, další hovoří o problémech. Rozmanitost definic vyjadřuje pohledy a názory autorů na projektovou metodu, na její klíčové znaky, vlastnosti a principy.

Nabízí se nyní otázka, co je tedy a co není projektová metoda? Nejčastěji bývá zmiňováno Vránovo pojetí projektové metody, kde Vrána píše: „Projekt je totéž, co podnik. Projekt ve škole je podnik žáka nebo skupiny žáků, při čemž je třeba zdůraznit 1. jak pojem **podnik**, 2. tak i pojem **žák**.“ A dále doplňuje **odpovědnost**, kterou žák přirozeně převezme. (Poměr žáka k této činnosti je podle Vrány kritérium, zda se jedná o projektovou metodu.) Významným znakem je také úsilí žáka o dosažení kýženého **cíle**. Cíl je hnacím motorem, který dává veškeré práci smysl a rozumně řídí její průběh (Vrána 1938, s. 124). Mezi důležité vlastnosti projektové učební jednotky podle R. Žanty patří ústřední myšlenka, která vede k vzrůstu a hromadění nového vědění. Zpravidla

přirozená vyvíjející se myšlenka vyrůstající v dětské mysli. Dále pak kořeny projektu ve skutečném životě – jeho konkrétní podklad a vzájemná souvislost poznatků. Pro Žantu je projekt živým organismem, což předpokládá dobré promyšlení a široké založení. Je lépe méně a do hloubky než více a povrchně. Zpravidla se jedná o vícehodinovou jednotku (Žanta 1934).

Jedním z principů projektového vyučování je podle Kasíkové zřetel k potřebám a zájmům dítěte. A to zejména potřeba aktivního střetávání se světem, potřeba nových zkušeností a poznatků, potřeba vlastní odpovědnosti i spoluodpovědnosti. Další principem je princip „otevřené školy“ jak ve vztahu k poznání, tak ve vztahu k lidem. Důležitý je princip aktuálních podnětů, které jsou tady a teď. Mohou pocházet z osobních situací jednotlivců, ze školního, ale i širšího společenského prostředí. S tím souvisí i princip interdisciplinarity, tedy celistvého poznání. To znamená, že se na problém nebo situaci díváme z různých úhlů ohledů a ne jen na její izolované části. A princip orientace na produkt, protože i v životě činnost přináší produkt, kterým stvrzuje svůj smysl. Řídící aktivity jsou přesouvány z učitele na žáka. Tím nabízí projekt přirozenou možnost učit se učit. V dnešní době „jedináčků“ má velký význam sociální učení, které projektová metoda nabízí (Kasíková in Valenta 1993).

## 2.3 Dělení a typy projektů

Během vývoje projektové metody vzniklo několik kritérií, podle kterých můžeme projekty třídit. Jedním z kritérií je například účel projektů, navrhovatel projektu, organizace projektu a další. V literárních pramenech můžeme najít různá kritéria různých autorů. Zpravidla se však jedná o jiný popis téhož.

W. Kilpatrick rozlišuje projekty podle účelu takto:

- a) projekt snažící se vyjádřit nějakou myšlenku nebo plán do vnější formy;
- b) projekt směřující z prožitku k estetické zkušenosti;
- c) projekt řešící nějaký problém;
- d) projekt vedoucí k získání nějaké dovednosti. J. Kratochvílová rozlišuje ještě

projekt směřující k získání estetické zkušenosti.

Pro srovnání uvedu dělení projektů na základě stejného kritéria podle J. F. Hosice:

- a) problémové;
- b) konstruktivní;
- c) hodnotící;
- d) drilové.

Podle navrhovatele dělíme projekty na:

- a) spontánní – nebo-li žákovské, které jsou podle Vrány nejcennější pro svou motivaci a uspokojení; přicházejí ale bezděčně a nedají se naplánovat dopředu;
- b) uměle připravené, tedy ty, které si naplánoval a předem připravil učitel;
- c) mezityp kombinující obojí.

Podle kritéria místa a času konání jsou to projekty:

- a) školní někdy i mimoškolní;
- b) domácí, často projekty, které dítě doma provádí spontánně samo, aniž by vědělo, že se jedná o projekt; učitel by měl podněcovat i tyto projekty, protože učí děti pouštět se do podniků, překonávat překážky, vymýšlet řešení, dobývat vítězství;
- c) mezityp.

Podle počtu zúčastněných žáků rozdělujeme projekty na individuální a společné nebo přesněji na:

- a) individuální;
- b) skupinové;
- c) třídní;
- d) ročníkové
- e) víceročníkové;
- f) celoškolní. Též je možné propojení různých variant.

Projekty dělíme také podle množství času na:

- a) krátké zpravidla malé projekty (maximální délka jeden den);
- b) dlouhé zpravidla velké projekty (někdy ještě též střednědobé projekty).

Podle organizace lze projekty rozdělit na projekty realizované:

- a) v rámci jednoho předmětu (jednopředmětové);

- b) v rámci příbuzných předmětů (vícepředmětové);
- c) mimo výuku předmětů;
- d) místo předmětů (Valenta 1993; Žanta 1934; Vrána 1938; Kratochvílová 2006).

Dále můžeme projekty dělit podle toho, kolem jakého ústředního motivu, či jádra je látka učiva soustředěna (podrobněji v kapitole 2.4).

## 2.4 Metodika projektů

R. Žanta uvádí, že o technice projektové metody nelze hovořit jako o nějakém hotovém receptu na výrobu projektů. Protože metoda přihlíží k individualitě žáka a individualitě každého projektu, předem vylučuje strnulou a přesnými pravidly omezenou techniku. Sám proces projektu rozděluje na pět stupňů: 1. vyvolání situace, 2. určení projektu, 3. plánování, 4. provedení, 5. ocenění výsledku.

Vyvolat situaci může učitel vlastním proslovem nebo použít úvod z knihy. Protože ne všechny projekty se hodí do školy, vyžaduje jeho určení rozvahu: jedním z kritérií je duševní a fyzický vývoj žáků, projekt by měl ukazovat cestu k novým projektům a problémům, měl by umožňovat individualizaci žáků, stupňovat dětský zájem, vést k užitečným zvykům, zvyšovat dovednost, vychovávat po stránce občansko-sociální, učitel by měl vědět, které schopnosti dětí cvičí a rozvíjí, měl by souviset se skutečným životem, dávat dětem něco užitečného pro život. Nejsou to jediná kritéria a projekt nemusí vyhovovat všem. Dalším stupněm je plánování. Plánování rozvíjí organizační schopnosti učitele i žáka. Zvyká žáky rozmyšlet před činem, hodnotit cesty k provedení, trpělivosti, být připraven na obtíže a nebát se jich. Jestliže už dítě ví, co má dělat, musí vědět i jak. Nejkratší cestou by bylo, kdyby mu řešení prozradil učitel. Člověk ale nejlépe rozumí plánu, který si sám vymyslel. Zkušený učitel nemusí mít vždy nejlepší plán. Často i děti mohou mít dobré nápady. Má-li se dítě naučit plánovat, musí to zkoušet. Úkolem učitele je upozornit žáky na nutnost

plánování, ale samotné plánování přenechat na žácích. Při samotném provedení učitel připraví materiál, který bude pravděpodobně potřeba, uváží možné překážky a „vypraví“ projekt, má ho ale stále v rukou a je stále ve střehu. Děti tak mají dostatek samostatnosti, učitel jim dodává odvahu, radí, pomáhá, upozorňuje na obtíže, povzbuzuje zdokonalování v možnostech žáků, udržuje cíl v popředí, aby podružné projekty organicky souvisely se základní myšlenkou, oceňuje neustále plán a přispívá k jeho opravě. Učitel má tedy velmi rozmanitou úlohu vůdce, organizátora, soudce, kritika apod. Zároveň musí respektovat osobitost a osobnostní maximum každého žáka. Hodnocení musí být účelné, aby děti poznaly, jak pokročily (Žanta 1934).

Základním metodickým principem projektové metody je princip koncentrace. Koncentrace je chápána jako stanovení společných *jader, základů, jednotících myšlenek, ústředního motivu* nebo *základní ideje*, kolem kterých se učivo bude soustředit, resp. koncentrovat. Koncentrace hledá a předpokládá jiné strukturování učiva. Opakem dílčího strukturování, kdy je jednota světa filtrována do různých oblastí, resp. věd je strukturování celostní nebo-li globální. V globálním přístupu, podobně jako v životní realitě, mají jevy a situace hodnotu i jako samostatné celky.

Ve vztahu k systému předmětového vyučování může koncentrace nahradit existenci několika předmětů tím, že soustředí některé části jejich látky kolem jednotící myšlenky do jednoho celku. Stejně tak může být koncentrace využita i v rámci jednoho předmětu, kde rozruší strukturu kapitol předmětu a soustředí učivo kolem ústředního motivu, zvoleného jádra. Koncentrace může stávající předměty zachovat a jejich učivo usměrňovat k jednomu určitému tématu nebo se jen opírat o hledání mezipředmětových vztahů. Zdrojem koncentračních jader se může stát životní realita vycházející ze zájmů, potřeb a problémů žáků, ale i předepsaná učební látka nebo kombinace obou možností. Koncentrační jádra tedy dělíme na několik typů podle toho, jak je toto jádro tvořeno: obecným tématem, konkrétním podnětem, problémem nebo výchovně vzdělávacím cílem. Jedním z typů koncentračních jader je obecné téma. V tomto typu koncentrace je jádro nejčastěji tvořeno obecným pojmem zobecňujícím určité



skutečnosti. Osvojení této skutečnosti má obecný význam. Konkrétní podnět zpravidla vychází z existence určitého konkrétního jevu, ze skutečné životní situace nebo události a potřeb jednotlivých osob, na něž je třeba reagovat nebo je řešit. V typu problém je jádrem náročná překážka, kterou je nutné překonat. Často ve formě otázky naznačující nějakou obtíž. Problém je považován za „nejčistší“ typ koncentračního jádra. Tam, kde se prvotně uvažuje o žádoucí změně osobnosti žáka se stává koncentračním jádrem výchovně vzdělávací cíl. Tomuto cíli se následně podřizují všechny ostatní aktivity. H. Švejdová uvádí ještě jeden zdroj pro základní jádro, kterým je literární text. Mimořádně důležitou roli připisuje příběhu a odkazuje se při tom na Michala Vybírala a jeho publikaci *Od zkušenosti k poznání* (1996), kde popisuje dětské vnímání světa jako světa příběhů. V praxi však často dochází k prolínání jednotlivých typů koncentračních jader (Valenta 1993; Švejdová 2006).

Projekt je prostředkem, ne cílem školské práce. Aby tento prostředek vedl k naplnění cíle, je potřeba projekt dobře organizovat (Vrána 1938).

Autoři zabývající se projektovou metodou rozdělují projekt do několika částí, tzv. kroků. Zpravidla prvním krokem je **záměr** (purposing) nebo-li volba tématu, někdy bývá spojován s plánováním. Je jím myšlen samotný podnět a formulace jádra (východiska problému). Námět musí mít motivační účinnost. Mohou s ním přijít samy děti (spontánní projekt) nebo ho může navrhnout učitel. Druhým krokem je **plánování** (planning). V této fázi se vytkne cíl – v rovině žáků i v rovině učitele a začne se hledat cesta, která by k němu mohla vést. Doporučovanou metodou v této fázi je brainstorming – tzv. burza nápadů nebo-li bouření mozků. Záznamy z brainstormingu se mohou stát podkladem pro myšlenkovou mapu. Náměty vhodné pro cíl projektu učitel dále didakticky rozpracuje. Často zde dochází k debatám. Můžou se vynořit i některé dílčí projekty, které je nutné vyřešit. Rozdělují se jednotlivé úkoly, hledají se vhodné pomůcky a rozvrhuje se čas. Volí se výstup projektu, promýšlí se organizace projektu a kritéria jeho hodnocení. Plán by měl odpovídat možnostem dětí, ukazovat cestu k novým problémům a projektům, motivovat, být realistický a dávat dětem příležitost k získávání vědomostí, dovedností, návyků a

schopností. Zároveň by měl mít i výchovnou hodnotu. Když je vypracován plán projektu, může nastat jeho realizace nebo-li **provedení** (executing). I v této části stojí hlavní iniciativa zpravidla na dětech. Učitel je spolutvůrce a spolurealizátor. Dochází k dělbě práce, vzájemnému poučování a pomoci. Žáci pracují většinou ve skupinách podle předem stanoveného plánu. I v této fázi práce mohou vzniknout nové dílčí problémy. Je-li potřeba, může učitel hrát roli vůdce, mluvčího, předsedy, autority, prostředníka a pod. Po skončení práce nastává čas pro využití a zhodnocení díla, je-li to možné nebo prezentaci výstupu projektu a **hodnocení** (judging) průběhu projektu se všemi jeho etapami. Hodnotí všichni zúčastnění. Hledají se další varianty řešení a postupů. Hodnocení bývá provázeno pocity uspokojení, či neuspokojení někdy i smíšenými pocity, ale i to jsou hybné síly dalšího jednání. Cílem projektu zpravidla bývá nějaký hmatatelný produkt jako na příklad žáky napsaná kniha, časopis, uspořádaná výstava a podobně, ale smyslem projektu je především proces samotný (Valenta 1993; Vrána 1938; Kašová 1995, Coufalová 2006; Kratochvílová 2006).

#### 2.4.1 Některé z metod používaných v projektovém vyučování

V publikovaných projektech bývají často používány zejména následující metody jakožto dílčí metody projektového vyučování:

- **Myšlenková mapa**

Myšlenková mapa nebo-li pojmová mapa je uspořádaný grafický obraz našeho myšlení o daném tématu.

- **Brainstorming**

Název této metody v angličtině znamená „bouře mozků“. U nás bývá někdy označována též za burzu nápadů. Účelem této metody je podněcovat skupinu k tvůrčímu myšlení. Smyslem je vyprodukovat co nejvíce nápadů a posoudit jejich užitečnost. Základním pravidlem této metody je absence kritiky a nutnost zapsat každý návrh.

- **Diskuse**

Diskuse je formou komunikace učitele a žáků, při níž si její účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma. Na základě argumentů nacházejí společné řešení daného problému. Úspěch diskuse je ovlivňován jejím řízením a dodržováním hlavních zásad úspěšného dialogu.

- Experimentování

Experimentování je vědecký přístup k realitě, který si stanoví hypotézy a ty následně ověřuje a výsledky registruje. Ve škole je používán žákovský experiment, který umožňuje žákům samostatné objevování.

- Vyhledávání informací a práce s nimi

- Pozorování

Pozorování je chápáno jako záměrné vnímání. Součástí pozorování zpravidla bývá demonstrace jevu, ale může se uplatňovat i samostatně (Maňák, Švec 2003, Tomková 2007).

#### **2.4.2 Hodnocení projektu**

Potřeba zpětné vazby, resp. hodnocení je potřebná v každé lidské činnosti. A není tomu jinak ani v učení. Projekt ale klade v této oblasti zvýšené nároky na učitele, protože zde žáci nepracují samostatně, a není tedy možné je známkováním „rozškatulkovat“. Východiskem je proto slovní hodnocení. Kde můžeme kombinovat hodnocení učitele, hodnocení spolužáků a v neposlední řadě sebehodnocení jedince (Kašová 1995).

#### **2.5 Přednosti a úskalí projektového vyučování**

Mezi přednosti projektového vyučování vycházející ze samé podstaty projektového vyučování – tedy z koncentrace – patří vhodnější výběr učiva s využitím mezipředmětových vztahů, možnost jeho přizpůsobení a přirozený způsob jeho podávání. Tím je učitelům umožněna kvalitní individualizace a

diferenciace ve vyučování. Koncentrace umožňuje vnitřně ucelenou, přirozenou a lépe organizovanou školskou práci. Vnitřně ucelené vyučování znamená, takové vyučování, kdy je žákovi předkládán ucelený obraz okolního světa – jednotný pohled na daný problém. To umožňuje žákovi chápat skutečnost jako celek a formovat tak celou jeho osobnost. Zpravidla se jedná o menší množství učiva, ale o to větší mají poznatky hloubku a šířku.

Tím, že se projekt vztahuje k reálnému životu a vyžaduje životné vyučování, osvobozuje žáka i učitele od učebnice a od přílišné systematičnosti vyučování. Příhoda doslova píše „neživí žáky kostmi bez masa“ (Příhoda 1934, s. 179). Dítě nachází smysl poznání, jeho využitelnost pro život a často i produkt, samo sebe a své možnosti.

Projekt připravuje žáky na řešení problémů, učí je nebát se neobvyklých situací a nést odpovědnost za svá rozhodnutí. Dává prostor pro hledání smyslu učení. Učí žáky vyhledávat informace, a tím je vede k samostatnosti. Učí žáky spolupracovat, diskutovat a formulovat názory a poznávat tak více sám sebe.

Projekt přirozeně a prakticky propojuje teoretické poznatky s praktickými činnostmi, čímž žák získává konkrétní hodnotné zkušenosti. Z pedagogicko-psychologického pohledu má projekt velkou motivační sílu a sám vnitřní motivaci žáků předpokládá. Učí nenásilnou a přirozenou formou s respektem k individuálním potřebám, zájmům a možnostem žáků. Uspokojuje potřebu podnětného prostředí (rozmanitost), aktivity (životnost a dynamika) a tvořivosti. Upřednostňuje věcnou paměť před slovní pamětí. Podněcuje intuici a fantazii. Společný projekt sbližuje žáka s učitelem, navozuje atmosféru důvěry - třída se stává velkým týmem (radost ze společného úspěchu), kam dítě rádo chodí. Tím se projekt spolupodílí na tvorbě třídního klimatu. Projekt má mravní dimenzi, demokratizuje kolektiv a má výchovnou hodnotu. Komplexně tedy ovlivňuje celý vývoj osobnosti žáka. Podle R. Žanty zaujímá projekt takové místo v pedagogice, jako pragmatismus ve filosofii (Žanta 1934; Valenta 1993; Kašová 1995; Vrána 1938; Příhoda 1934).

Ani projektová metoda není samospasitelná, a má tudíž i svá úskalí. Tato úskalí jsem rozdělila do třech bodů (z nichž některé se prolínají):

- Nároky na učitele

- Nároky na žáka
- Ostatní nároky (materiální vybavení třídy, filozofie školy apod.)

Od učitele vyžaduje projektová výuka vyšší nároky na organizaci a řízení. Nesnadný úkol někdy může být už ono vyvolání situace, která povede k projektu. Učitel musí mít projekt dobře promyšlený, ale zároveň musí počítat s obtížemi při provádění a být schopný měnit plán podle potřeby. Proto bývá ve výhodě učitel, který umí citlivě diagnostikovat a prognostikovat. Učitel musí odhadnout míru volnosti a míru odpovědnosti ve vedení žáků (nepovědět příliš mnoho), což může vyvolávat pocit nejistoty. Pomocí projektů učitel nestihne probrat všechno předepsané učivo. Málo promyšlený projekt může snadno vést k nahodilosti učení, neplánovitosti, či podléháním dětským rozmarům, a tím může stejně jako sjednocené vyučování ohrožovat rozumový a mravní vývoj u dětí. Proto učitel musí odhadnout míru využití projektů ve výuce.

Z pedagogicko – psychologického pohledu žáka logika životní praxe nerespektuje zásadu posloupnosti vyučování poznatkům. Dále je zde nebezpečí, že temperamentní žáci strhnou celý projekt na sebe.

Z technických nároku jsou to především pomůcky, materiální vybavení (knihy, CD přehrávače, přístup na internet), prostor ve třídě, popř. škole a možnost volně disponovat s časem. Projektová metoda rozbíjí uspořádání věd a vědomě se zříká požadavku úplnosti vědění. Uplatnění a hodnota projektové metody záleží na filozofii učitele a ovlivňuje ji i přístup ze strany vedení školy. Podle Příhody by projektová metoda jako výhradní princip učení měla smysl pouze tehdy, pokud by byla účelně a vědecky plánována po celou dobu školní docházky, aby se projekty neopakovaly ani nekřížily a zároveň byly ve shodě s žakovým vývojem (Valenta 1993; Žanta 1934; Kašová 1995).

## 2.6 Uplatnění projektů v dnešní škole

Projektová metoda má v naší tradici své místo a byla široce používána zejména v meziválečném období tzv. reformní pedagogiky. V souvislosti s hledáním nové podoby školy a podstaty vzdělávání se projekty do naší školy opět vracejí.



Nejedná se ale o přesnou kopii metody, která vznikla ve 20. – 30. letech minulého století, ale o její uplatnění determinované dnešními podmínkami. Jedním z těchto determinantů je dnešní dítě, které se liší, především jinou předchozí zkušeností, jinou motivací, akcelerací v kognitivní oblasti, ale často i emoční deprivací od dítěte tehdejší doby (Coufalová 2006).

Současné pedagogické dokumenty dávají učitelům prostor pro rozvíjení přirozené poznávací potřeby žáků. Předpokladem, ale není předávání hotových poznatků, nýbrž navozování situací, kdy žáci sami pociťují potřebu objevovat. Učitel je v roli konzultanta, který má k dispozici mnoho metod. Jednou z těchto metod je metoda projektová, ke které pedagogické dokumenty přímo vybízejí (Kubínová 2002).

Podle H. Kasíkové jsou projekty výrazem školy, která není chrámem poznání, ale dílnou poznání. Zároveň uvádí, že by projekty současné školy měly být vystavěny na tzv. zlomech v poznání. Tzn. zprostředkovat žákům nový pohled na věc, umožnit poznávání „proti“ předchozímu poznání. Úkolem učitele je najít, či vytvořit situace, které by k těmto otázkám provokovaly.

Přestože, by poznání mělo z akce vycházet a zase se do ní vracet, zdůrazňuje se více pojmotvorný proces (konceptualizace). Důvodem je fakt, že i svět poznání je i světem pojmů (Kasíková in Valenta 1993).

## **II. Praktická část**

### **3. Výzkum realizace projektového vyučování na 1. stupni ZŠ**

Cílem praktické části je ověřování možností uplatnění projektové metody ve výuce na 1. stupni ZŠ na základě realizovaných projektů. Pro ověřování byly použity metody pedagogického výzkumu.

Účelem pedagogického výzkumu je systematicky popisovat a analyzovat edukační realitu. Edukační realita zahrnuje všechny edukační procesy a konstrukty. V případě tohoto pedagogického výzkumu je edukačním procesem školní výuka a jeho subjektem jsou žáci a učitelé. Hlavními edukačními konstrukty jsou RVP pro ZV a ŠVP jednotlivých škol. Výzkum realizovaný v diplomové práci lze charakterizovat podle následujících kritérií:

- podle stupně obecnosti: aplikovaný výzkum,
- podle vztahu k realitě: empirický výzkum,
- podle zaměřenosti na bezprostřední využití: akční výzkum,
- podle charakteru: pedagogický výzkum,
- podle účelovosti: deskriptivní výzkum,
- podle prostředí realizace: terénní výzkum,
- podle rozsahu: krátkodobý výzkum,
- podle počtu výzkumných pracovníků: individuální výzkum.

(Podrobněji v kapitole 3.2.)

#### **3.1 Cíle výzkumu a vymezení výzkumného problému**

Cílem výzkumu je získat vhled do praxe projektového vyučování, porozumět podmínkám efektivního projektového vyučování a možnostem, které projektové

vyučování v primárním vzdělávání nabízí. Výzkumným problémem je otázka: *Jaké jsou klíčové podmínky pro realizaci kvalitního projektového vyučování?* Účelem realizace výzkumu je profesní zlepšení. Jako výzkumná strategie bylo zvoleno holistické zkoumání reality v celé její šíři. Veškeré projekty, uvedené v této práci byly vytvořeny a realizovány autorkou. (V popisu jednotlivých projektů je proto užívána první osoba jednotného čísla nebo označení učitelka.)

### 3.2 Metody výzkumu

Pro charakter a účel této práce je nejvhodnější akční výzkum (action research). Účelem pedagogického výzkumu tohoto druhu je bezprostředně ovlivňovat nějakou složku edukační praxe, nejčastěji školní výuky. Zahrnuje intervenční (*zprostředkující, zasahující*) strategie, navrhuje doporučení, řešení a pokouší se je zrealizovat a zavést do praxe. Průběžně sleduje efekty změn a vyvozuje z nich další postup. Jedná se o krátkodobý výzkum prováděný na malém vzorku žáků (jedna třída). Jeho výhodou je reakce na dílčí problémy, které jiný výzkum považuje za nepodstatné. Na druhé straně jsou jeho výsledky použitelné pouze pro jím zkoumaný vzorek (Průcha 1995).

Dílčími metodami pro získávání dat v rámci akčního výzkumu budou následující empirické metody: pozorování, rozhovor a evaluace se sebereflexí. V. M. Cates vymezuje pozorování (observation) jako jednu z metod určenou pro sběr dat, kde jsou za data považovány charakteristiky situací, jednotlivců, či skupin (Cates 1989). Pozorování je determinováno účelem výzkumu a charakterem pozorovaného jevu nebo subjektu, proto v případě tohoto výzkumu bylo použito přímé, zúčastněné, nestandardizované pozorování aplikované na pozorování edukačních procesů (školní výuka) a subjektů (žáci a učitelé).

Rozhovor (interview) je metoda založená na mluvené komunikaci tazatele a respondenta, při níž tazatel otázkami vede dotazovanou osobu ke sdělování určitých informací. Rozhovor má vysokou závislost na kontextu a prostředí, proto jeho závěry mají relativní výpovědní hodnotu. V případě tohoto výzkumu

byl použit nestandardizovaný rozhovor probíhající v respondentům známém prostředí školní třídy. Evaluace bývá v obecném významu chápána jako hodnocení, které v pedagogickém výzkumu znamená „zjišťování, měření, porovnávání a vysvětlování dat, která charakterizují stav, kvalitu a efektivnost vzdělávací soustavy, nebo jiných komponentů“ (Průcha 1995, s. 54). V případě tohoto výzkumu pedagogická evaluace zahrnuje zvláště kvalitativní hodnocení vzdělávacích procesů, projektů a sebereflexi učitele.

Výsledky získané v průběhu projektů pomocí výše uvedených metod jsou podrobně popsány v podkapitolách jednotlivých projektů a vyhodnoceny ve vztahu k cíli výzkumu v závěru práce.

### **3.3 Realizace výzkumu: charakteristika výzkumného vzorku**

Výzkumný vzorek byl vybrán ze souboru žáků mladšího školního věku ze tří pražských základních škol. Kritériem výběru těchto škol a žáků byla dostupnost. Jedná se tedy o nucený výběr. Proto i závěry této práce nebudou platit pro celou zkoumanou populaci, ale především ve vztahu ke zkoumanému výzkumnému vzorku.

#### **Základní škola A**

Charakteristika školy: Tato základní škola funguje od roku 1967 jako škola s rozšířenou výukou jazyků. Od školního roku 2006/2007 škola vyučuje podle vlastního vzdělávacího programu (*Jazyk, cesta k porozumění*). Na prvním stupni se ve většině tříd vyučuje podle programu *Začít spolu*. Řada učitelů této školy absolvovala kurz Kritického myšlení, či Tvořivé školy – činnostního učení a tyto metody ve své práci využívá. Škola systematicky zařazuje do výuky projektové vyučování. Vzhledem k jazykovému zaměření školy jsou nedílnou součástí výuky i mezinárodní projekty.

Charakteristika třídy: V pátém ročníku je 29 žáků, z toho 14 dívek a 15 chlapců. Z hlediska pohlaví se tedy jedná o heterogenní kolektiv. Pozitivní klima ve třídě

upevňují pozitivní vztahy mezi žáky navzájem i mezi žáky a učitelem, resp. učitelkou. Neexistuje zde „outsider“. Projevuje se zde pouze přirozená tendence žáků vybírat si ke spolupráci žáky stejného pohlaví. Přesto jsou žáci schopni velmi dobře pracovat i ve skupinách s žáky opačného pohlaví. Tuto třídu navštěvuje jedna žákyně čínské národnosti a jeden žák česko-americké národnosti. Všichni žáci se od prvního ročníku učí anglický jazyk a od pátého ročníku ještě další cizí jazyk. (Jedna polovina třídy německý jazyk, druhá polovina třídy španělský jazyk.) Kromě známkování mají žáci v této třídě specifický způsob hodnocení „žárovky“. (Jsou to jakési puzzle a žáci se postupným sbíráním jednotlivých částí snaží složit celou žárovku.)

### **Základní škola B**

Charakteristika škol: Jedná se o běžnou základní školu střední velikosti (473 žáků). Škola čerpá z nejnovějších poznatků moderní pedagogiky, což dokládá i její školní vzdělávací program (ŠNEK), který vychází ze vzdělávacího programu Začít spolu. ŠNEK je zkratka slov charakterizující filozofii výuky v této škole a znamená šanci po všechny, názornost, empatii a kooperaci. Důraz je kladen také na toleranci a ochranu životního prostředí. Škola má dobré materiální zázemí pro sport (dvě hřiště s umělým povrchem a moderní sportovní halu s dvěma tělocvičnami), dále počítačovou učebnu s internetem a širokou nabídku zájmových kroužků. Navštěvují ji děti z dětského domova. Pečuje o žáky se specifickými poruchami učení. Opírá se o spolupráci s rodiči.

Charakteristika třídy: Třídu navštěvuje 26 žáků. Osm žáků má specifické poruchy učení, dva z těchto žáků pracují podle svého individuálního vzdělávacího plánu ve spolupráci s osobní asistentkou. Podle svého individuálního vzdělávacího plánu pracuje také mimořádně nadaný žák z této třídy – vyhovuje mu být sám, často se staví do opozice. Od 1. do 3. třídy jsou žáci hodnoceni výhradně slovním hodnocením. Ve 4. a 5. ročníku jsou klasifikováni známkami v kombinaci s kreditním systémem. Rituálem této třídy jsou ranní kruhy. Přátelské atmosféře a partnerskému přístupu napomáhá, že žáci učitelce tykají. Učitelka do výuky často zařazuje práci v centrech aktivit a projektové vyučování.



## **Základní škola C**

Charakteristika školy: Jedná se o fakultní základní školu PedF UK v Praze. Tato škola byla jednou z tzv. pilotních škol Výzkumného ústavu pedagogického, která ve školním roce 2004/2005 již učila podle svého ŠVP, (*Škola porozumění*). Mezi hlavní zásady této školy, které se promítly i do jejího ŠVP patří partnerský přístup k dítěti a výchova dětské osobnosti. Škola podporuje integraci žáků a vede žáky k porozumění potřebě vzdělávat se, učí je práci s informacemi a praktikovat vlastní samosprávu. Škola udržuje zahraniční partnerství a zapojuje se do mezinárodních programů jako je např.: Ekoškola (Eco-schools), pořádá ozdravné pobyty pro žáky, důraz klade také na prevenci a spolupráci s rodiči a veřejností. Jedenkrát za měsíc všechny třídy realizují „Projektový den“. Budoucím žákům prvních ročníků nabízí škola přípravný kurz.

Charakteristika 5. třídy: Tato 5. třída pracuje pět let pod vedením jedné učitelky. Každý rok si třídu nějak pojmenují např.: Duhová, Dostihová, Neználcí, Malířská apod. Třídu navštěvuje 24 žáků, z toho 7 žáků se specifickými poruchami učení (SPU), těmto žákům je věnována péče ve Speciálním českém jazyce. Na víceletá gymnázia se v letošním školním roce hlásí 5 dětí. Od 1. ročníku se žáci učí anglický jazyk, dramatickou výchovu a informatiku. Od 1. do 3. ročníku se v průběhu roku i na vysvědčení hodnotí pouze slovním hodnocením. V pozdějších ročnících je slovní hodnocení kombinováno se známkováním. Třída každoročně jezdí na letní školu v přírodě a od 3. ročníku na zimní lyžařský kurz. Třídní učitelka hodnotí klima třídy jako přátelské a charakterizuje třídu jako výtvarně nadanou a tvořivou. (Dvakrát společně s žáky poslali jejich výtvarné práce na aukci do Toronta, kde uspěli.)

Charakteristika 2. třídy: Třída pracuje pod vedením učitele a navštěvuje ji 28 žáků. Pět žáků z této třídy má SPU a několik hodin týdně absolvují výuku se speciálním pedagogem. Nejčastěji se jedná o kombinaci dyslektických a dyskalkulických problémů, někdy také o logopedické vady. Dvě děti ze třídy jsou hyperaktivní, ale jejich stav nevyžaduje péči speciálního pedagoga. V první třídě bylo pro evaluaci používáno pouze slovní hodnocení. Od letošního školního roku kombinují slovní hodnocení se známkováním. Na konci každého týdne žáci píší své sebehodnocení. Jednou čtvrtletně je hodnocen také přístup

žáků k výuce písmeny A – E. Třídní učitel se úspěšně snaží o přátelské klima ve třídě, založené na pocitu bezpečí v kolektivu. Přátelskému klimatu napomáhají také rituály této třídy. Každý den, se žáci a učitel společně zdraví v ranním kruhu, poté následuje „čtenářská čtvrthodinka“, na kterou navazuje 5 minut *volné psaní*. Výuka je ukončena rozloučením – různým způsobem podání ruky. Jedenkrát ročně společně pořádají dobrovolné „spaní ve škole“, většinou ve spolupráci s paralelními třídami. Učitel při výuce často používá metody kritického myšlení, kooperativní výuku a projektové vyučování.

## **4. Projekt: Hádej, hádej, hádači**

### **4.1 Příprava projektu**

**Téma:** Hádanka

**Škola:** Základní škola A

**Třída:** 5.

**Školní rok realizace:** 2007/2008

**Počet žáků:** 29 (15 chlapců, 14 dívek)

**Typ projektu:**

- podle organizace: vícepředmětový
- podle navrhovatele: uměle připravený
- podle účelu: konstruktivní
- podle délky: týdenní (celkem pět vyučovacích hodin)
- podle prostředí: školní
- podle počtu zúčastněných: společný (třídní)

**Filozofie projektu:** Záměrem projektu je rozvíjet logické uvažování žáků a schopnost metafor. Na základě tohoto projektu by si žáci měli uvědomit, že i hádanku lze vyjádřit různými způsoby (např.: rytmem, vzorcem apod.). Projekt je inspirován principy integrované tematické výuky.

**Klíčová slova:** Hádanka, hlavolam, úloha, logické myšlení, metafora.

**Vzdělávací oblasti:**

- Jazyk a jazyková komunikace
- Matematika a její aplikace
- Umění a kultura

**Vzdělávací obory:**

- Český jazyk a literatura

- Komunikační a slohová výchova
- Literární výchova
- Matematika a její aplikace
- Hudební výchova

### Edukační cíle:

#### V kognitivní oblasti žáci:

- vytvoří vlastní slovní hádanku;
- vytvoří vlastní hádanku pomocí třísek.

#### V afektivní oblasti žáci:

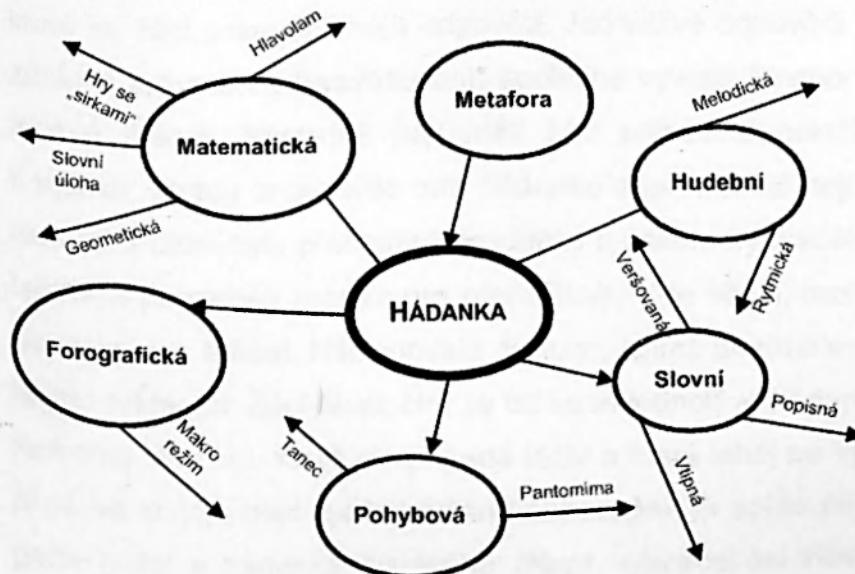
- zaujmou vlastní postoj při hodnocení hádanek.

#### V psychomotorické oblasti žáci:

- vytvoří vlastní hádanku rozstříhnutím papíru;
- vytvoří vlastní hádanku pomocí rytmu.

**Klíčové kompetence** k jejichž rozvoji projekt naplněním edukačních cílů přispívá: kompetence k řešení problémů, kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence pracovní.

### Myšlenková mapa



**Pomůcky:** Předem připravené hádanky, volné papíry, psací potřeby, text pohádky K. J. Erbena Tři zlaté vlasy děda Vševěda, třísky, nůžky, Orffovy nástroje.

**Organizace:** Individuální práce, práce ve dvojicích.

**Díličí výukové metody:** Řešení problémů, diskuze, vysvětlování, metoda názorně-demonstrační, metoda praktické činnosti.

**Činnosti:** Hledání opovědí ke slovním hádankám, porovnávání hádanek, tvorba vlastní slovní hádanky, hodnocení hádanek, čtení, nákres představ řešení „geometické hádanky“, řešení a vytváření „matematických hádanek“ - úloh s třískami, řešení slovní úlohy, poznávání písni podle rytmu.

**Výstup projektu:** Vytvoření různých hádanek.

**Způsob prezentace:** Zadat své hádanky ostatním spolužákům.

**Způsob hodnocení:** Sebehodnocení, slovní hodnocení a „žárovky“.

## 4.2 Popis realizace projektu

Projekt byl organizován v průběhu jednoho týdne od úterý do pátku – každý den se zachováním jednotlivých předmětů. První den byl projekt realizován v předmětu Český jazyk a sloh. Jako motivace bylo použito několik hádanek, na které se žáci pokoušeli najít odpověď. Jednotlivé odpovědi jsme rozebírali, na základě argumentů (vysvětlování) společně vyvraceli nebo uznávali jako další možné řešení. Následně pak měli žáci příležitost položit ostatním žákům hádanku, kterou znají. Kdo tuto hádanku znal, nechal nejprve hádat ty, co ji neznají. Potom byly přečteny tři hádanky a žákům bylo sděleno, že mají stejné řešení a ponechán prostor pro přemýšlení. Kdo věděl, mohl se přihlásit a říci ostatním své řešení. Následovala diskuse, jejímž předmětem bylo porovnávání těchto hádanek. Žáci říkali, čím se od sebe jednotlivé hádanky liší, která a proč se komu více líbí, která jim připadá těžší a která lehčí na vymýšlení. Společně jsme se snažili najít zjednodušené zobecnění, či spíše pojmenování principů podle nichž je hádanka vystavěna. (Např. vyjmenování vlastností.) Žáci dostali



zadanou individuální práci vymyslet hádanku, jejíž řešení bude klíč, zámek nebo déšť. Tento úkol většinu žáků bavil a nečinil jim větší obtíže. Kdo chtěl, mohl svou hádanku přečíst ostatním žáků. Ti se snažili uhodnout řešení. Za nepovinný domácí úkol hodnocený „žárovkou“ (jeden z možných způsobů hodnocení v této třídě) bylo zadáno vymyslet hádanku nebo napsat návod, jak psát hádanku. Tento úkol platil do konce týdne, kdy jsme hádanky společně hodnotili. Druhý den jsme na projekt navázali v Literární výchově. Výuku jsme zahájili přečtením hádanek žáků, zadaných jako dobrovolný domácí úkol. Žáci se snažili uhodnout odpověď a kriticky hodnotili i řešení samotného autora nebo autorky přečtené hádanky. Následně jsme na koberci v kruhu četli pohádku Karla Jaromíra Erbena Tři zlaté vlasy děda Vševěda. Žáci se postupně střídali ve čtení. Po přečtení textu následovaly otázky, zda a jaké hádanky se v pohádce objevily. Jakou roli hádanky měly, co znamenalo znát jejich odpověď. Následovala otázka, zda žáci znají nějaké literární, filmové, divadelní, či výtvarné dílo, ve kterém se hádanka objevuje. (Např. Pohádka o Popelce, Nejkrásnější hádanka.) Třetí den projekt pokračoval v Matematice a geometrii. Učitelka před zraky žáků poskládala z papíru ve tvaru čtverce trojúhelník. Úkolem žáků bylo „uhodnout“, představit si a nakreslit jak bude papír vypadat, až ho opět rozloží. Žákům byl ponechán čas na rozmyšlení a nákres. Následně byl papír rozložen. Žáci si mohli sami zkontrolovat správnost svého řešení. Následovalo ještě několik „geometrických hádanek“, které postupně zvyšovaly náročnost na své řešení. Následně měli žáci možnost vytvořit hádanku pro svého spolužáka. Další problémový úkol byl opačný: jak poskládat papír, abychom dostali *tento* vzor. V další hodině matematiky učitelka žákům rozdala krabičky s dřevěnými třískami. Na tabuli nakreslila zadání „hádanky“, resp. jak si mají žáci rozdané třísky poskládat. Žákům vzniknul jistý obrazec. Jejich úkolem bylo za pomoci změny polohy jedné z třísek změnit obrazec na jiný. Poté byl žákům ponechán čas na experimentování a vytváření hádanek pro svého spolužáka. Na závěr byla žákům zadána slovní úloha, kterou je nutné řešit logickým úsudkem a nikoliv početní operací. Poslední den byl projekt realizován v rámci hudební výchovy. „Hudebním hádankám“ předcházela rytmická rozvíčka, kdy měli žáci všichni naráz zopakovat vytleskaný rytmus.

Dalším úkolem žáků bylo uhodnout, poznat „hudební hádanku“ pomocí vyťukané nebo vytleskané melodie. Žáci měli k dispozici nápovědu ze tří písní, které znali. Jejich úkolem bylo poznat, která z písní je vyťukávána nebo vytleskávána. Následně si žáci připravovali a prezentovali hádanky pro ostatní žáky třídy. Po těchto činnostech následovalo dechové cvičení a zpěv písní. V závěru jsme společně hodnotili odevzdané práce a porovnávali všechny možnosti, kterými jsme hádanky tvořili z pohledu obecného i z osobního pohledu jednotlivých žáků.

#### **4.3 Hodnocení projektu a sebereflexe**

Při hledání námětu pro tento projekt jsem vycházela z charakteru žáků této třídy, tak jak jsem měla možnost je poznat. Žáci rádi diskutují, polemizují, přemýšlí, hledají a nalézají možná řešení. Proto se do práce žáci zapojovali s chutí a hádanky pro ně měly velkou motivační sílu a podařilo se splnit vytyčené cíle. Překvapila mě poměrně vysoká rychlost, s jakou byli žáci schopni hádanky vytvořit a i kvalita některých vytvořených hádanek – některé hádanky se rýmovaly. Velmi různorodé a zajímavé hádanky vznikaly také v matematice při práci s třískami. Zpočátku žáci vycházeli z hádanek, které znají, ale ty se po chvíli vyčerpaly, a protože většinou někdo z žáků ve třídě znal předem jejich řešení, žákům se po chvíli omrzely. Pustili se tedy do výroby vlastních hádanek. Někteří žáci z třisek vytvářeli obrazy předmětů, či zvířat. Jiní žáci se při práci s třískami inspirovali římskými číslicemi. Někteří vymýšleli systémy her s třískami, hádankou pak bylo odhalit, na jakém principu hra funguje, jaká strategie vede k vítězství. Bylo potřeba žáky motivovat, aby své hádanky nezádávali pouze učitelce, ale především svým spolužákům a mezi sebou navzájem. Žákům působilo velkou radost, když si ostatní spolužáci „lámali hlavu“ nad řešením jejich hádanky. Radost ale také měli ze zpětné vazby od spolužáků – uhodnutím jejich hádanky. Velmi náročné pro žáky bylo odhadování výsledků „geometrických hádanek“. Během pozorování jsem zjistila, že dělá větší potíže dívkám, ale ani pro chlapce nebylo zcela jednoduché.

V momentě, kdy měli žáci vytvářet „geometrické hádanky“ pro své spolužáky, jako by zapomněli na náročnost těchto úkolů pro ně samotné a vytvářeli hádanky mnohem náročnější. Proto kdybych zadávala tuto činnost žákům znovu, nejprve bych žákům zadala, aby si zkusili vyřešit svou „geometrickou hádanku“ nejprve sami, a po té ji zadali svým spolužákům. Projekt je možné realizovat též v rámci jednoho „Hádankového dne“. Další variantou k rozvíjení tohoto projektu by mohlo být promítnutí hádanek do ještě náročnějších činností jako je např. pohyb, tanec apod. Zajímavým podnětem k dalšímu rozvíjení by také mohlo být motivovat žáky k vybrání některých z těchto hádanek a zorganizování školní soutěže.

## **5. Projekt: Mé setkání s kapitánem Nemem**

### **5.1 Příprava projektu**

**Téma:** Jules Verne Dvacet tisíc mil pod mořem

**Škola:** Základní škola A

**Třída:** 5.

**Školní rok realizace:** 2007/2008

**Počet žáků:** 29 (15 chlapců, 14 dívek)

**Typ projektu:**

- podle organizace: vícepředmětový
- podle navrhovatele: uměle připravený
- podle účelu: projekt směřující od prožitku k estetické zkušenosti
- podle délky: jednodenní (celodenní)
- podle prostředí: školní
- podle počtu zúčastněných: společný (třídní)

**Filozofie projektu:** Hlavním smyslem projektu bylo za pomoci vlastních prožitků podnítit žáky k tvorbě výtvarné práce a motivovat žáky k četbě. Projekt je vystaven na principech dramatické výchovy a využívá některé z technik strukturovaného dramatu.

**Klíčová slova:** Příběh, setkání, prožitek.

**Vzdělávací oblasti:**

- Jazyk a jazyková komunikace
- Umění a kultura

**Vzdělávací obory:**

- Český jazyk a literatura
  - Literární výchova

- Výtvarná výchova
- Dramatická výchova

### Průřezová témata:

- Osobnostní a sociální výchova

### Edukační cíle:

#### V kognitivní oblasti žáci:

- zmapují své znalosti z období 19. století;
- zdůvodní své rozhodnutí na „odborné konferenci“.

#### V afektivní oblasti žáci:

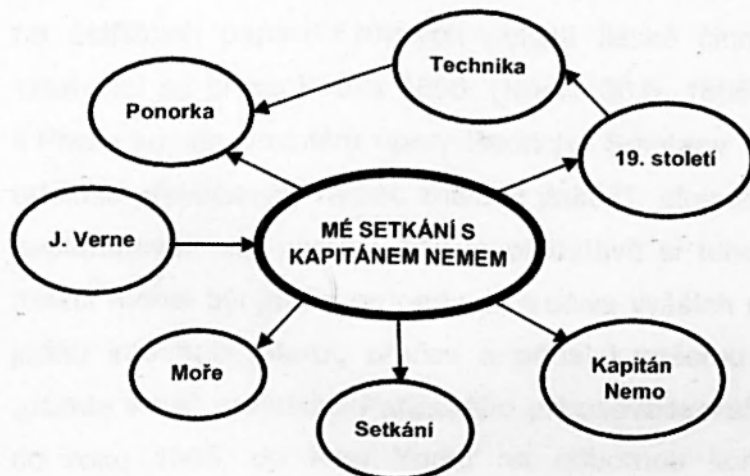
- rozliší jednání v roli někoho jiného od jednání svého v jiné situaci;
- zaujmou stanovisko a vyjádří svůj postoj na „odborné konferenci“.

#### V psychomotorické oblasti žáci:

- vytvoří několik „živých obrazů“ na zadané téma;
- kresebně zpracují své setkání s kapitánem Nemem.

**Klíčové kompetence** k jejichž rozvoji projekt naplněním edukačních cílů přispívá: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence pracovní.

### Myšlenková mapa





**Pomůcky:** Volné papíry, psací potřeby, informace – kalendárium, encyklopedie a knihy o 19. století, dopis, denní tisk, záznamy z lodních deníků, kostýmní znaky, kniha J. Verna Dvacet tisíc mil pod mořem, kreslicí kartony – formát A3, tuše, špejle, redispera, slabý černý fix.

**Organizace:** Skupinová práce a individuální práce.

**Dílní výukové metody a techniky:** Brainstorming, diskuse, připravené improvizace, „živé obrazy“, „učitel v roli“, rozhovor, metody praktické činnosti.

**Činnosti:** Vyhledávání informací, četba dopisu, poslech četby, dramatizace příběhu, tvorba výtvarné práce.

**Výstup projektu:** Kreslený komiks z osobního setkání s kapitánem Nemem.

**Způsob prezentace:** Galerie obrazů.

**Způsob hodnocení:** Slovní hodnocení návštěvníků galerie.

## 5.2 Popis realizace projektu

Žákům bylo předem sděleno, že se dnes společně přeneseme v čase do letopočtu 1866, proto by bylo dobré o této době něco vědět. Začali jsme tedy brainstormingem k letopočtu 1866, resp. k celému 19. století. Toto období již žáci v předchozích týdnech v rámci vlastivědy probírali. Jednalo se tedy o opakování. Počítala jsem s tím, že žáci budou připisovat především politické události z celého 19. století, proto jsem připravila jakési kalendárium, informace na ústřížcích papíru z různých oblastí lidské činnosti i různých kontinentů vztahující se přímo k roku 1866. (Např.: 30.5. 1866 se v Prozatímním divadle v Praze konala premiéra opery Bedřicha Smetany Prodaná nevěsta.) Některé události přesahovaly rámec znalostí žáků 1. stupně a nebylo tedy cílem si je zapamatovat, ale pomoci žákům představit si tehdejší svět. (Jejich vedlejší funkcí mohla být jakási propedeutika učiva vyšších ročníků.) Každý žák dostal jednu informaci, kterou přečetl a přidal k našemu brainstormingu. Vstupem „učitele v roli“ profesora Pařížského přírodovědeckého muzea se žáci přenesli do roku 1866, do New Yorku na odbornou konferenci. Předmětem této

konference bylo, aby se odborníci, žáci 5. třídy, dohodli a vyjádřili svůj názor k aktuálnímu problému společnosti. Tedy k záhadám ohledně „obrovské věci“, se kterou se na moři v poslední době setkává mnoho lodí a která někdy světélkovala a byla větší a rychlejší než velryba. Konkrétní záznamy o těchto událostech si žáci přečetli v tisku a ze záznamů v lodních denících. Možné byly především dvě řešení: úžasně silná nestvůra, nebo ponorka nesmírných pohybových schopností. Úkolem žáků, jakožto součásti týmu odborníků, bylo zaujmout k této problematice stanovisko a napsat do novinového článku postoj odborníků, jak si žádala veřejnost (v tomto případě imaginární). Odborníkům se během konference nepodařilo dojít k jednotnému konsenzu, proto se rozhodli publikovat své názory individuálně. Následovala krátká četba části kapitoly, kde se žáci dozvěděli, jaké je veřejné mínění a jak bude společnost v této věci dále postupovat. (Tedy, že po prohlášení vlád padla domněnka o válečném stroji a že Spojené státy připravují rychlou fregatu na pronásledování narvala.) Učitelka jako „učitel v roli“ profesora přinesla žákům dopis, který právě přišel na jejich adresu. Tímto dopisem byli žáci, jakožto odborníci přizváni na palubu fregaty, která má onoho narvala pronásledovat. Žáci se rozdělili do skupin a vytvořením sledu živých obrazů ztvárnili sebe, jak se balí na dlouhou plavbu; jak se loučí se svými rodinami; jejich první den na palubě fregaty s vědomím, že kdo zvíře první uvidí, dostane 2000 dolarů; již několikátý den na moři, kdy posádce časté omyly v pozorování námořníků působí zklamání. Učitelka v roli kapitána fregaty přemlouvá posádku k ukončení jejich plavby – vzdát to. Jeden ze žáků má tajnou instrukci na učitelovo znamení zavolat: „Hledaný netvor je po větru přímo před námi!“ Následovala četba úryvku, kde se žáci dozvěděli, jak příběh dále pokračoval, tedy že jejich loď byla rozbita. Žáci zaujali fyzický postoj sebe v této situaci a zůstali ve „štronzu“. Následně jsem pak žáky obcházel. Koho jsem se dotkla, sdělil ostatním, v první osobě jednotného čísla, na co právě myslí, co mu probíhá hlavou. Následovala další četba, ze které se žáci dozvěděli, že měli štěstí a zachytili se plujícího ostrůvku. Dále se z četby dozvěděli, že ocelový ostrůvek, na kterém leží je onen pronásledovaný narval, tedy ponorka, do které se následně dostanou. Poté si žáci zavřou oči, čímž se ocitnou na palubě ponorky. Učitelka jim v roli kapitána Nema přečetla krátký úryvek z knihy, kde

se s ním žáci poprvé seznamují. Mimo jiné, se žáci dozví, že jejich lůžko na palubě Nautilu je vystláno nejměkčí mořskou trávou, jejich pero je z velrybí kostice a tuš je tekutina vyměšovaná sépiemi. Úkolem žáků je touto tekutinou nakreslit fantazijní zážitek z osobního setkání s kapitánem Nemem v podobě komiksu. Žáci měli předem stanovené množství času pro svou práci. K dispozici měli kreslicí kartony formátu A3, tuše, špejle, redispera a svou fantazii. Podmínkou bylo, aby alespoň na jednom ze čtyř okének zachytili sebe s kapitánem Nemem. Aby byl text v komiksových bublinách čitelnější, mohli žáci použít slabý černý fix. Hotové obrazy jsme pak vystavili ve třídě, tím vznikla jakási galerie. Žáci pak mohli jako návštěvníci galerie shlédnout a hodnotit jednotlivé obrazy.

### **5.3 Hodnocení projektu a sebereflexe**

Projekt vznikl z podnětu třídní učitelky, která mi nabídla možnost zpracovat téma knihy J. Verna v podobě projektu a zrealizovat ho s žáky její třídy. Protože žáci tuto knihu neznali, propojila jsem původní představu výtvarného zpracování s dramatickou výchovou. K dispozici jsem měla celý jeden den. Protože žáci této třídy nemají samostatné hodiny dramatické výchovy, nevěděla jsem, jak se k tomuto úkolu postaví. Především, jak budou reagovat na některé techniky strukturovaného dramatu jako je např. učitel v roli. Protože se v tomto projektu objevuje učitel v roli hned v několika postavách, použila jsem pro rozlišení jednotlivých postav kostýmní znaky. (Např. jako kostýmní znak pro kapitána lodi byl použit odznak.) Žáci byli zpočátku mojí proměnou překvapeni, ale rychle je tato technika „vtáhla do hry“. S velkým zapálením se pouštěli do diskuze během odborné konference, vzájemně si oponovali a své názory podkládali argumenty. Mým úkolem jakožto učitele bylo toto napětí, problém, který je třeba řešit uvnitř diskuze udržovat a nedat zapravdu ani jedné straně. Oproti původnímu záměru, kdy měli žáci rozehrávat situace pomocí připravených improvizací, jsem pro nedostatek času zařadila sled živých obrazů. Velmi mě překvapila reakce, když

jsem v roli kapitána lodě přemlouvala žáky, že se vzdáme a vrátíme se zpět. Nečekala jsem, že i přes neúspěchy naší posádky budou chtít žáci v pátrání po narvalovi pokračovat. Potěšilo mě, že se po konci dramatické části projektu žáci sami ptali, z jaké knihy příběh byl. Při tvorbě komiksu pracovali žáci opravdu pečlivě. Protože se některým žáků nepodařilo stihnout celý úkol, rozhodli se, že si práci vezmou domů, aby to jak sami řekli „neodbyli“. Druhý den ráno ji opravdu přinesli a výsledek stál za to. V závěrečné návštěvě vzniklé galerie byli žáci velmi sebekritičtí, naopak velmi pozitivně hodnotili práci ostatních žáků. Při další realizaci projektu by bylo lepší variantou, aby informace, potřebné do úvodního brainstormingu, vyhledávali samotní žáci.

## **6. Projekt: Proč si lidé nasazují masky?**

### **6.1 Příprava projektu**

**Téma:** Masky

**Škola:** Základní škola B

**Třída:** 4.

**Školní rok realizace:** 2007/2008

**Počet žáků:** 26 (11dívek/15chlapců)

**Typ projektu:**

- podle organizace: jednopředmětový
- podle navrhovatele: uměle připravený
- podle účelu: projekt směřující z prožitku k estetické zkušenosti
- podle délky: jednodenní (celkem dvě vyučovací hodiny)
- podle prostředí: školní
- podle počtu zúčastněných: společný (třídní)

**Filozofie projektu:** Smyslem projektu bylo rozšířit dětem pojem maska a umožnit jim prožitek „hry pod maskou“.

**Klíčová slova:** Maska, maskovat, identita.

**Vzdělávací oblasti:**

- Umění a kultura

**Vzdělávací obory:**

- Výtvarná výchova

**Průřezová témata:**

- Mediální výchova
- Multikulturní výchova



- Osobnostní a sociální výchova

### Edukační cíle:

#### V kognitivní oblasti žáci:

- podle svých dosavadních zkušeností vyjmenují, při jakých příležitostech lidé nosí masky;
- přiřadí k maskám příležitost jejich užití.

#### V afektivní oblasti žáci:

- aktivně se zapojí do práce ve skupině.

#### V psychomotorické oblasti žáci:

- vytvoří masku;
- připraví si krátkou improvizaci, ve které masku použijí.

**Klíčové kompetence** k jejichž naplnění projekt přispívá: kompetence občanské, kompetence sociální a personální, kompetence k řešení problémů, kompetence pracovní

### Myšlenková mapa



**Pomůcky:** Kreslicí kartony - formát A4, ličidla, pracovní listy, látky, alobal, pírka, sešíváčka, gumičky, krepový papír, putovní předmět, nůžky, tempery, lepidlo, barevné papíry, kostky se symboly.

**Organizace:** Individuální práce a skupinová práce.

**Dílčí výukové metody:** Rozhovor, brainstorming, metody praktické činnosti, inscenační metody.

**Činnosti:** Motivační rozhovor, třídění pojmů, práce s pracovními listy, problémové otázky, výroba masky, připravená improvizace, hodnocení.

**Výstup projektu:** Masky vlastní výroby.

**Způsob prezentace:** Dramatizace ve skupinách před ostatními spolužáky.

**Způsob hodnocení:** Slovní hodnocení a sebehodnocení.

## 6.2 Popis realizace projektu

Ráno jsme zahájili tradičním ranním kruhem tak, jak jsou žáci zvyklí. Nejprve byl ponechán prostor žákům pro jejich sdělení a otázky. Po té jsem se jich zeptala, zda někdy a kdy na sobě měli nějakou masku. Po kruhu jsme poslala putovní předmět a žáci postupně odpovídali. Všechny nápady jsme zapsali a následně roztřídili podle příležitostí, kdy se maska nosí. Po té jsme dopsali ještě další nápady, kdy lidé mohou nosit masky. Když už měli žáci pocit, že je vše podstatné zapsáno, rozdala jsem jim pracovní listy, kde měli k masce přiřadit její obecný název charakterizující její užití. Při této práci byly žákům rozdány kostičky se symboly. (Na třech stranách kostky jsou různé symboly, kterými žák podle toho, který symbol na kostce nastaví dává učiteli najevo, zda je otevřen komunikaci, zda nechce být rušen nebo zda potřebuje poradit.) Když byly žáci hotovi, porovnali si řešení nejprve ve dvojicích, a teprve potom jsme řešení kontrolovali hromadně. Nové nápady jsme opět připsali do původního schématu. Položila jsem žákům problémovou otázku, zda a kdy může být kosmetické líčení považováno za masku. Dále jsem se žáků zeptala, kterou masku by si vybrali, kdyby chtěli být nepoznání; být na chvíli někým jiným; odkrýt více sami sebe – prozradit ostatním něco o sobě; zůstat uchováni i po své smrti. Z odpovědí vyplynulo, že jedna maska může mít pro dva lidi různý účel použití. Úkolem žáků bylo ve stálých skupinách vytvořit masku (nebo

masky) a k ní připravit krátkou improvizaci, kde bude maska použita. Žáci byli předem seznámeni s množstvím času určeného pro tuto práci. Po práci si žáci uklidili pracovní plochu a následovala prezentace. Žáci, kteří právě neprezentovali odhadovali, o jakou masku se jedná (např.: divadelní, tradiční...). Prezentující skupina svým spolužákům sdělovala jakou měla maska funkci, dále jak masku vytvářela, co se jim osvědčilo, co méně a čím jednotlivci přispěli k práci skupiny.

### **6.3 Hodnocení projektu a sebereflexe**

Úvodní rozhovor se oproti původnímu plánu protáhl, protože žáci měli mnoho zážitků s maskami a měli potřebu je sdělit ostatním. Nechtěla jsem, aby se jednalo jen o „formální sdělení“ zážitku, proto jsem na činnost poskytla dostatek času. Do tohoto kruhu se zapojila i třídní učitelka a asistentka, i ony sdělovaly ostatním své zážitky s maskami. Žáci jsou na vzájemnou otevřenost mezi nimi a učiteli zvyklí, proto je zapojení pedagogů nějak nezaskočilo, ani neomezilo v jejich výpovědích. Při práci s pracovními listy mě překvapilo, že jen málo dětí znalo ochrannou masku. Na druhé straně mě ale překvapilo, že jeden chlapec poznal na obrázku s pohřební maskou masku faraona Tutanchamona. Při vytváření masek se žáci v práci inspirovali materiálem, který byl dostatečně pestrý. U některých skupinek vznikaly masky, až po té, co si žáci vybrali materiál. Během vytváření masek bylo potřeba žáky upozorňovat, aby s materiálem neplýtvali a nejprve si dobře promysleli kolik, na co a jaký materiál budou potřebovat. Projekt byl časově náročnější, než jsem předpokládala, proto jsem žákům musela zkrátit čas, který jsem původně na výrobu masek plánovala. Po této zkušenosti bych na celkovou realizaci projektu vyčlenila tři vyučovací hodiny. Do skupinové práce se aktivně zapojovali všichni žáci, každý podle svých možností. Do práce žáků jsem zasahovala pouze v situacích nezbytně nutných nebo když si to skupina přála. Podařil se splnit plánovaný cíl, ale při další realizaci by bylo lepší nemít přesné časové omezení. Tento projekt by bylo možné dále rozvíjet například pořádáním školního karnevalu masek.

## **7. Projekt: Jak se dělá animovaný film?**

### **7.1 Příprava projektu**

**Téma:** Animovaný film

**Podtéma:** Literární text a dramatizace

**Škola:** Základní škola C

**Třída:** 5.

**Školní rok realizace:** 2007/2008

**Počet žáků:** 24 (14 dívek, 10 chlapců)

**Typ projektu:**

- podle organizace: víceřadmetový
- podle navrhovatele: uměle připravený
- podle účelu: kombinace konstruktivního projektu směřujícího k estetické zkušenosti a projektu hodnotícího
- podle délky: dvoudenní (celkem osm vyučovacích hodin)
- podle prostředí: školní
- podle počtu zúčastněných: společný (třídní)

**Filozofie projektu:** Smyslem projektu je nabídnout žákům různé možnosti zpracování námětu, především filmové zpracování, na které ve škole většinou nezbývá čas a tyto možnosti porovnat a zhodnotit z pohledu tvůrců díla i z pohledu příjemců, tzn. diváků a čtenářů. Projekt je vystaven na skupinové práci a spolupráci v týmu. Spolupráce a dobrý plán jsou proto základním předpokladem úspěšné realizace projektu. V projektu jsou zařazeny některé metody RWCT, které žákům pomáhají uvědomit si mechanismy svého poznávání.

**Klíčová slova:** Námět, příběh, text, děj, scénář, iluze, realita, pohyb, kresba.

**Vzdělávací oblasti:**

- Jazyk a jazyková komunikace
- Umění a kultura
- Doplnující vzdělávací obory
- Informační a komunikační technologie

#### **Obory vzdělávacích oblastí:**

- Český jazyk a literatura
  - Literární výchova
- Výtvarná výchova
- Dramatická výchova
- Informační a komunikační technologie

#### **Průřezová témata:**

- Mediální výchova
- Osobnostní a sociální výchova

#### **Edukační cíle:**

##### V kognitivní oblasti žáci:

- na úrovni žáků 5. třídy formulují hlavní myšlenku svého díla i práce svých spolužáků;
- doplní pracovní listy;
- pochopí a aplikují základní princip animovaného filmu;
- žáci porovnají možnosti zpracování námětů z obecného pohledu (výhody a nevýhody);
- uvědomí si své poznávací mechanismy.

##### V afektivní oblasti žáci:

- pracují a spolupracují ve skupinách;
- dokončí svou práci;
- žáci porovnají možnosti zpracování námětů z osobního pohledu.

##### V psychomotorické oblasti žáci:

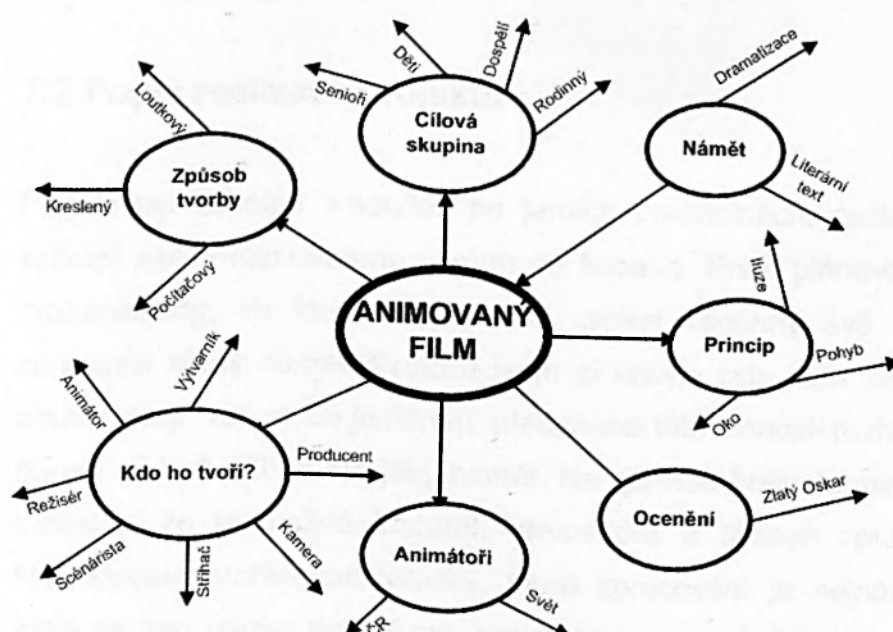
- napíší literární text na jimi zvolený námět;
- zdramatizují příběh na jimi zvolený námět;



- vytvoří animovaný film na jimi zvolený námět;
- pracují úsporně s materiálem;
- uklidí zbylý materiál a vyhodí nepotřebný materiál do košů na tříděný odpad.

**Klíčové kompetence** k jejichž rozvoji projekt naplněním edukačních cílů přispívá: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence pracovní.

### Myšlenková mapa



**Pomůcky:** Notebook, DVD s kresleným animovaným filmem Honzík a Sam aneb Kudy vede cesta na sever?, bílé papíry, digitální fotoaparát, kniha Dory Dutkové Vytahání koblih, pracovní listy, látky pro dramatizaci, pastelky, tempery, kreslicí kartony, nůžky, tabulka se třemi sloupci, (prázdné CD).

**Organizace:** Individuální práce a skupinová práce.

**Dílčí výukové metody:** Rozhovor, brainstorming, metody práce s informacemi, řešení problémů, inscenační metody, metody výtvarné činnosti.

**Činnosti:** Rozhovor, četba literárního textu, rozhodování, rozdělení do skupin, volba námětu, tvorba literárního textu, pojmenování námětu, dramatizace,

reflexe skupinové práce, prezentace, shlédnutí animovaného filmu, pracovní listy, informační workshop, realizace, volba z nabídky činností, prezentace, hodnocení.

**Výstup projektu:** Výstupem projektu je literární text, dramatizace příběhu a animovaný film.

**Způsob prezentace:** Celá skupina ve třídě před ostatními spolužáky.

**Způsob hodnocení:** Zpětná vazba svých spolužáků, sebehodnocení, hodnocení svých spolužáků a učitele.

## 7.2 Popis realizace projektu

Projekt byl zahájen v pondělí po jarních prázdninách, proto jsme společně setkání začali rozhovorem v kruhu na koberci. První plánovanou činností byl brainstorming, ve kterém měli žáci zapsat všechny své nápady, jak lze zpracovat různý námět. Protože jsem si nebyla jista, zda žáci porozumí této otázce, resp. zda ví, co je námět, předcházel této činnosti rozhovor o tom, co je námět a který příběh má jaký námět. Na základě brainstormingu jsme dospěli k závěru, že je možné literární, dramatické a filmové zpracování námětu. Následovala problémová otázka, které zpracování je nejnáročnější. Názory žáků na tuto otázku byly různé, proto jsme se rozhodli to zkusit a na základě zkušeností porovnat. Další otázkou bylo, zda jsme schopni v našich podmínkách zrealizovat všechny tři způsoby zpracování námětu. Na základě těchto podmínek jsme se ve filmovém zpracování rozhodli zaměřit se na animovaný film. Protože volba námětu pro nás byla klíčová, přečetli jsme si společně příběh Dory Dutkové Vytahany koblih a následně jsme hledali jeho náměty. Po této činnosti následovala tvorba společného plánu, který odpovídal na otázky: co budeme který den dělat, jak se rozdělíme do skupin a zda bude mít celá třída, resp. všechny její skupinky stejný námět. Z rozvrhových důvodů jsme se rozhodli rozdělit projekt do dvou částí. V první části realizovat literární a dramatické zpracování a ve druhé části filmové zpracování. Na základě vlastní

volby se žáci rozdělili do skupin tak, aby splňovali kritérium 4 až 5 členů ve skupině. Upozornila jsem žáky na možnost „spojovacího prvku“, který by v případě volby společného námětu pro celou třídu umožnil sjednotit jednotlivé práce skupinek a zároveň na pestrost prací v případě různých námětů. Žáci se jednohlasně rozhodli pracovat každá stálá skupina na jiném námětu. Prvním úkolem stálých skupin byla volba námětu a následné zapsání všech nápadů, jak lze tento námět naplnit. (Např. pro námět „Dokázal jsem to!“ mohlo být jedno z jeho možností dokázat stihnout vlak; přiznat chybu; vědecký výrok, překonat strach, vyhrát závod a pod.) Zapsané nápady skupině sloužily jako inspirace pro tvorbu literárního textu. Žákům byl nabídnut postup zpracování tohoto úkolu tak, že každý člen skupiny postupně přispívá jednu větu, ze zřetelem k tomu, co napsal jeho spolužák před ním. Podmínkou bylo, aby zvolený námět nebyl přímo vyjádřen v nadpisu textu. Předem byl stanoven časový limit, pro dokončení této práce. Po dokončení činnosti si skupinky žáků vzájemně vyměnily své práce a pokoušely se najít náměty příběhu literárního textu v práci jiné skupiny a zaznamenat je na druhou stranu listu. Když byly skupiny hotovy, vrátily práci se zaznamenáním námětů, které našly, jejím autorům, čímž skupině poskytly zpětnou vazbu. Po této činnosti se žáci vrátili k zápisům svých námětů a nápadům jejich realizace. Tentokrát ale jejich úkolem bylo námět zdramatizovat. Žáci dostali čas na přípravu a k dispozici měli látky. Některé skupinky vycházely při zpracování tohoto úkolu z příběhu svého literárního textu, jiné si vymyslely příběh nový. Následovala prezentace dramatizace před ostatními skupinami. Na konci každé prezentace hledali ostatní žáci námět. Následovala závěrečná reflexe, kde se žáci vyjadřovali ke skupinové práci a porovnávali oba ze způsobů zpracování námětů.

Další část projektu byla realizována ve středu a měli jsme pro ni vyhrazený celý vyučovací den. Jako motivaci jsem zvolila ukázkou krátkého kresleného animovaného filmu *Honzík a Samuel aneb Kudy vede cesta na sever*. Po té jsem se ptala žáků, zda jim tento film připadal krátký nebo dlouhý. Upozornila jsem žáky na fakt, že postavy v příběhu nemluví a zeptala jsem se žáků, zda i přes tento fakt poznali, co postavy chtějí, o čem přemýšlí apod. (Např.: *Kam se chtěl dostat medvěd? – Na sever. Jak jste to poznali? – Ukazoval prstem sever.*

na globusu.) Dále jsem se zeptala žáků, zda vědí, jak takový film vzniká. Aby měl každý žák příležitost odpovědět a uvědomit si, co o animovaném filmu ví, rozdala jsem žáků tabulku se třemi kolonkami. Žáci měli za úkol vyplnit první dva sloupce. Do prvního sloupce žáci zapsali, co o animovaném filmu a jeho tvorbě vědí a do druhého sloupce, co by chtěli vědět. Třetí sloupec byl určen pro to, co se dozvěděli, ale zatím zůstal prázdný. Tabulku měli žáci k dispozici po celou dobu projektu a mohli do ní neustále přepisovat. Kdo byl hotov s vyplněním prvních dvou sloupců, dostal pracovní list s informacemi o principu a tvorbě animovaného filmu. Podle metody I.N.S.E.R.T. měli žáci, ke každé větě přidat znaménka podle toho, zda se jedná o pro ně novou informaci, známou informaci, informaci v rozporu s jejich zkušenostmi nebo zda informaci nerozumí. Následovala názorná ukázka „filmu“, který jsme v našich podmínkách schopni zvládnout a pohled do jeho zákulisí. Žáci ve stálých skupinách si rozdělili čísla od jedné do čtyř, pěti a shlukli se do nových skupinek, podle svého čísla. Vznikly tak nové, specializované skupiny, které se účastnily informačních workshopů zaměřených na práci jednotlivých členů animovaného filmářského týmu. Bylo zdůrazněno, že tyto role jsou pouze informační a úkolem každého člena je následně zprostředkovat získané informace své stálé skupině. Každá specializovaná skupinka dostala svou informativní roli a k ní několik otázek, nad kterými se žáci mají společně zamyslet. (Např.: u informativní role režiséra, se žáci ve specializovaných skupinách zamýšleli, jak a čím mohou podporovat týmovou práci ve své stálé skupině apod.) Poté se žáci vrátili zpět do svých stálých skupinek, kde předali ostatním členům skupiny získané informace z workshopu. Na základě těchto informací si žáci naplánovali a rozdělili práci ve své stálé skupině a pustili se do realizace vlastní tvorby animovaného filmu. Protože i každý skutečný film musí obsahovat doprovodné titulky, byla zadána následující forma filmu, tzn. pořadí jak se budou jednotlivé obrazy fotit: název filmu, film, název studia. Žáci si mohli zvolit jaké výtvarné potřeby pro tvorbu obrazů potřebují. Výhody a nevýhody použití jednotlivých výtvarných potřeb k tvorbě těchto obrazů jim sdělili jejich výtvarník a animátor na základě získaných informací s workshopu. Žáci byli předem seznámeni s časovým rozmezím určeným pro vlastní tvorbu a s množstvím kreslících

kartonů, které měla každá skupina k dispozici. Během tvorby se žáci mohli radit s učitelkou, která jim podle jejich instrukcí pomáhala s nafocení jednotlivých obrazů. Skupina, která byla hotova s nafocení svých obrazů, si mohla vybrat z nabízených možností další činnost. Dohodla jsem se s žáky, že si „filmy“ přeneseme na CD, proto jednou z možností byla výroba obalu na CD, další možností byla tvorba reklamního plakátu k filmu. Třetí možností byla práce s výpočetní technikou na tvorbě počítačové animace. Tato třída není vybavena počítači, proto bylo nutné zajistit dohled ve třídě s výpočetní technikou. Poté každá skupina prezentovala svůj film a každý jednotlivý člen hodnotil přínos své práce pro skupinu. Žáci, kteří právě neprezentovali, byli v roli diváků a filmových kritiků a hodnotili, co se skupině podařilo a za co jí navrhuji Cenu akademie - Oskara. Poté jsem se žáků ptala, zda jim jejich film připadá dlouhý nebo krátký. Na závěr jsme porovnávali všechny tři možnosti zpracování námětu z roviny náročnosti jejich tvorby i z osobního pohledu žáků.

### **7.3 Hodnocení projektu a sebereflexe**

Při volbě tématu tohoto projektu jsem vycházela z protikladu obliby animovaných filmů u dětí a zároveň z malého prostoru, který je filmům ve škole vymezen. Při stanovování cílů jsem vycházela z RVP ZV a z výtvarných schopností žáků této třídy. Velmi náročná byla zvláště příprava druhé části realizace projektu, která vyžadovala dlouhodobé promýšlení a několik konzultací z řad pedagogické i nepedagogické veřejnosti. Vysoké nároky projekt kladl na technické zázemí, odhad času potřebného pro realizaci projektu a odhad míry volnosti žáků. Jako nejefektivnější technicky dosažitelná, časově zvládnutelná a zároveň přiměřeně náročná k možnostem žáků se ukázala kombinace animovaného a loutkového filmu. V samotném průběhu projektu bylo pro žáky obtížné pojmenovat námět příběhu. Velmi ale pomohlo zeptat se nejprve žáků, o čem příběh je a na základě stručného popisu příběhu pojmenovat jeho námět, hlavní myšlenku. Překvapilo mě, jaké náměty si žáci



pro volbu svých literárních příběhů volili. Často to byly opravdu hrůzostrašné příběhy, které rozhodně nepostrádaly napětí. Pravděpodobně bylo výrazné napětí v jednotlivých příbězích pro žáky opravdu důležité, a následkem toho vybírali náměty, které ono výrazné napětí zaručí. Proto jsem v závěrečné reflexi položila žákům otázku, co způsobovalo v jednotlivých příbězích napětí. Následně jsem pak sama přemýšlela nad tím, jak to udělat, aby v další části projektu již nevznikaly téměř samé hrůzostrašné příběhy, proto jsem ve druhé části projektu určila žákům věk cílových diváků, pro které bude jejich film určen. Při dramatizaci příběhů mě překvapilo, jak mají žáci dlouhé a pečlivě připravené improvizace. Zkušenosti z realizace první části projektu jsem využila v přípravě a v realizaci druhé části projektu. Zjistila jsem, že určení příjemců díla, v tomto případě diváků, opravdu funguje a žáci ho promítají do volby svého námětu. Počítala jsem s možností, že se žáci při plánování a rozdělování činností ve skupině nedohodnou nebo si špatně rozdělí práci, proto jsem měla v zásobě další činnosti. Nestalo se tak, všichni žáci se soustředili na svou práci a pracovali jako tým, každý podle svých možností a společně za ni nesli odpovědnost. Z mého pozorování a otázek žáků usuzuji, že projekt měl pro žáky velkou motivační hodnotu. Všechny skupiny dovedly svou práci do konce. Byl splněn stanovený cíl. Kdybych tento projekt realizovala znovu ve své vlastní třídě, přizvala bych ke spolupráci rodiče žáků. Jako učiteli by mi velmi ulehčilo situaci, kdybych měla k dispozici digitální fotoaparáty pro každou skupinu. Tento projekt by se mohl stát inspirací pro učitele, nedá se ale bez promyšlení přenést a aplikovat v jiné třídě. Dalším podnětem pro rozvíjení tohoto projektu by mohla být návštěva oddělení kinematografie Národního technického muzea v Praze, návštěva zámku Kratochvíle, či beseda s animátorem.

## **8. Projekt: Řeřicha**

### **8.1 Příprava projektu**

**Téma:** Pěstování řeřichy zahradní

**Škola:** Základní škola C

**Třída:** 2.

**Školní rok realizace:** 2007/2008

**Počet žáků:** 28 (12 chlapců/16 dívek)

**Typ projektu:**

- podle organizace: víceředmětový
- podle navrhovatele: uměle připravený
- podle účelu: projekt vedoucí k získání nějaké dovednosti
- podle délky: dvoudenní (celkem dvě vyučovací hodiny)
- podle prostředí: školní
- podle počtu zúčastněných: společný (třídní)

**Filozofie projektu:** Smyslem projektu je praktická zkušenost žáků z výsevu semen řeřichy zahradní a pozorování jejího růstu. Motivační vstup do tohoto projektu byl inspirován motivačním vstupem používaným v belgické škole Ghislaina Marona.

**Klíčová slova:** Pěstování, pozorování, sklizení, zdravá výživa, odpovědnost.

**Vzdělávací oblasti:**

- Jazyk a jazyková komunikace
- Umění a kultura
- Člověk a jeho svět

**Vzdělávací obory:**

- Český jazyk a literatura

- Literární výchova
- Výtvarná výchova
- Člověk a jeho svět

#### Průřezová témata:

- Osobnostní a sociální výchova

#### Edukační cíle:

##### V kognitivní oblasti žáci:

- zapamatují si český název rostliny;
- ví, že řeřicha je zdraví prospěšná zelenina.

##### V afektivní oblasti žáci:

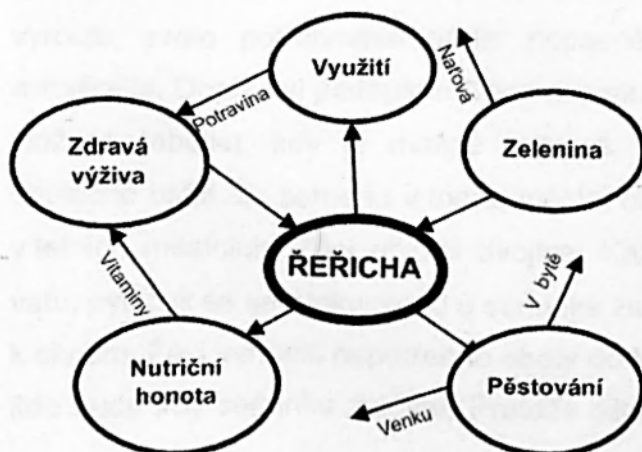
- porozumí potřebě zasazená semena zalévat;
- dodrží hygienická pravidla.

##### V psychomotorické oblasti žáci:

- zasadí semena řeřichy;
- namalují svou představu, jak bude rostlina vypadat;
- improvizují, jak řeřicha rostla.

**Klíčové kompetence** k jejichž rozvoji projekt naplněním edukačních cílů přispívá: kompetence pracovní, kompetence sociální a personální.

#### Myšlenková mapa



**Pomůcky:** Krabice, semena řeřichy zahradní, dopis, vata, plastové mističky, voda, literární text Václava Čtvrťka z knihy Křemílek a Vochoomůrka: Jak zasadili semínko, kreslicí kartony, pastelky, kniha E. Troníčkové Zelenina, latinský slovník, pracovní listy, zastíněná řeřicha, chléb, máslo, příborové nože, ubrousky, talířky.

**Organizace:** Individuální práce, práce ve dvojicích.

**Dílčí výukové metody:** Rozhovor, diskuse, brainstorming, vysvětlování, I.N.S.E.R.T., inscenační metody, metody praktické činnosti.

**Činnosti:** Výsev semínek, čtení, malování, hromadná improvizace, doplňování, rozhodování, tvorba plánu, realizace, úklid pracovní plochy, sebehodnocení.

**Výstup projektu:** Vypěstované rostliny.

**Způsob prezentace:** Příprava pokrmu.

**Způsob hodnocení:** Slovní hodnocení učitele v průběhu projektu a sebehodnocení žáků na konci projektu.

## 8.2 Popis realizace projektu

Projekt byl zahájen v kruhu. Učitelka měla v ruce krabici, zatřásla s ní, žáci poslouchali a říkali, co může být uvnitř. Potom jsme krabici společně otevřeli a vyndali jsme z ní pytlíčky se semínky a dopis. Jedna žákyně dopis přečetla. Byl to dopis od semínek, která neuměla latinsky a chtěla se dozvědět, co z nich vyroste, proto potřebovala podle popsaného postupu zasadit, aby se to dozvěděla. Dopis byl podepsán latinským názvem semínek. U dopisu byla ještě vložena tabulka, kdy je možné semena vysévat. Podle této tabulky žáci společně určili, že semena v tomto měsíci můžeme zasít v bytě, ale venku jen v letních měsících. Žáci utvořili dvojice. Každá dvojice si připravila mističku, vatu, pytlíček se semínky, vodu a semínka zasetla. Zasetá semínka jsme umístili k oknům. Žáci vyhodili nepotřebné obaly do košů na tříděný odpad a dohodli se, kdo bude kdy semínka zalévat. Protože nikdo z nás neuměl latinsky, nevěděli

jsme, co *Lepidium sativa* znamená, tedy ani to, co nám ze semínek vyroste. Svou představu, jak budou semínka vypadat, až vyrostou, namaloval každý žák na papír. Kdo byl hotov, dostal literární text s úkoly o tom, jak Křemílek a Vochoomůrka zasadili semínko. V závěru hodiny si žáci prohlédli obrázky, které zobrazovaly, co všechno může ze semínek vyrůst a porovnávali náš příběh s příběhem Křemílka a Vochoomůrky. Dlouhodobým úkolem žáků bylo semínka během celého týdne pozorovat.

Ve druhé části realizace projektu mi žáci už během přestávky nosili ukázat rostlinky, které ze semínek vyrostly. Vyučovací hodinu jsme opět zahájili v kruhu na koberci diskusí o tom, co nám ze semínek vyrostlo a kde a jakým způsobem si název rostliny můžeme ověřit. Následně pak žáci hromadně pantomimicky předváděli, jak semínka během týdne rostla – každý podle růstu svých semínek. Po té se žáci dívali, jak vypadá rostlina, která rostla zastíněná. Následoval brainstorming k otázce: *Co o řeřiše víme?* Bez svého komentáře jsem nechala zaznít všechny názory žáků. Rozdala jsem žákům pracovní listy o řeřiše a vysvětlila jim, jak pomocí metody I.N.S.E.R.T. mají první úkol v pracovním listě vyplnit. Na základě získaných informací žáci doplnili další poznatky o řeřiše, popř. škrtnuli některé záznamy v brainstormingu. Mimo jiné se žáci z pracovního listu dozvěděli, že řeřicha je zdrojem vitamínu C a pěstuje se ke konzumaci. Zeptala jsem se žáků, co s řeřichou uděláme my. Většina žáků se rozhodla, připravit všechnu svou řeřichu jako pokrm. Někteří žáci se rozhodli použít jen část rostlin pro konzumaci. Následovala tvorba společného plánu. První problém, který bylo potřeba vyřešit bylo zapojení žáků, kteří v předchozí části projektu chyběli, proto bylo potřeba, aby se žáci rozhodli, zda jednotlivé misky s řeřichou sklídí do společného síta pro celou třídu, nebo zda zůstanou pracovat ve dvojicích a nabídnou připojení do dvojice žákům chybějícím v předchozí části projektu. Žáci se rozhodli pro druhou variantu řešení. Dalším důležitým bodem společného plánování bylo připomenutí hygienických pravidel, a naplánování organizace během sklizení řeřichy a přípravy pokrmu. Než žáci začali vlastní praktickou činnost, zeptala jsem se, zda někdo z nich není alergický na některou ze složek jmenovaných potravin. (Předem jsem se ale o možných alergiích v této třídě informovala u třídního učitele.) Během vlastní



činnosti žáků bylo potřeba kontrolovat, zda žáci opravu dodržují dohodnutá hygienická pravidla. Po praktické činnosti žáci uklidili pracovní plochu a vrátili se k druhému úkolu v pracovním listě, kde doplnili slovo, charakterizující jakou má řeřicha chuť, do věty. Na závěr žáci hodnotili spolupráci ve své dvojici, či trojici.

### **8.3 Hodnocení projektu a sebereflexe**

Úvodní motivace byla postavena na přirozené dětské zvědavosti a využívala momentu překvapení. Někteří žáci projevovali velkou fantazii při odhadování, co je uvnitř krabice, někteří se velmi blížili realitě. Při rozdělování žáků do dvojic, bylo mým původním záměrem vyjít z jejich zasedacího pořádku a vytvořit dvojice tak, jak žáci vedle sebe sedí v lavici. Žáci ale vznesli návrh, že bychom mohli vytvořit dvojice nové. Trochu mě touto otázkou zaskočili, proto jsem žákům řekla, že mám obavu, zda se nové rozdělení do dvojic podaří nebo zda nebude trvat příliš dlouho. Potom jsem se zeptala, zda má někdo nějaký návrh, jak bychom tento problém mohli vyřešit. Žáci sami navrhli fungující řešení. Během výsevu napadlo jednoho chlapce, že část semínka přikryje víkem, nakonec si to ale rozmyslel. Při malování rostlin promítali žáci do svých představ i svá přání, co by chtěli, aby ze semínek vyrostlo. Čtenářský text byl pro některé žáky příliš dlouhý, proto směli číst ve dvojicích. Druhá část projektu byla kvůli pomalejšímu růstu rostlin o několik dní posunuta. Potěšilo mě, že se žáci zalévání rostlin pojali odpovědně a také jejich očividná radost a nadšení z růstu rostlin. Protože jsem se domnívala, že by bylo chybou nevyužít žáky nabídnutý experiment, vysela jsem semínka řeřichy a položila na ně víko, jak během první realizace sami navrhli. Úkoly v pracovním listě nečinily žákům větší potíže. Žákovi, alergickému na lepek bylo nutné připomenout, že může ochutnat pouze samotnou řeřichu. Někteří žáci si zpočátku utrhli jen opravdu malé množství řeřichy pro konzumaci. (Dalším podnětem pro zkoumání by proto mohlo být, zda by tomu tak bylo stejně, kdyby si žáci sami rostliny nepěstovali.) V průběhu realizace projektu bylo možné vypožorovat dobré schopnosti žáků sdělovat své názory, argumentovat, ale i přijímat názory ostatních.

## Závěr

Na základě zkušeností z realizace výše popsaných projektů výzkumu praktické části uvádím výsledky, ke kterým jsem dospěla a jejich interpretaci. Souhrnně lze konstatovat, že mezi klíčové podmínky efektivního projektového vyučování patří kurikulární dokumenty, které tuto výuku umožňují, otevřenost ředitele školy a pochopení a kladné přijetí rodičů vůči tomuto způsobu výuky i způsobu hodnocení, který s sebou přináší.

Další klíčovou podmínkou je připravenost učitele, což oproti tradičnímu, transmisivnímu pojetí výuky znamená změnu v pojetí výuky, která se promítá i do pojetí role učitele. Komenský učitele v této roli nazýval „průvodcem“. Dnes bychom mohli říci, že učitel je jakýmsi supervizorem, facilitátorem vzdělávání žáků. Důležité je učitelovo pochopení a vnitřní přijetí této metody. Projektové vyučování předpokládá jistou míru odbornosti ve vztahu k projektovému vyučování obecně, i ve vztahu k tematickému zaměření jednotlivých projektů. (Např. v projektu *Jak se dělá animovaný film?* bylo nezbytné proniknout do oblasti kinematografie.) Není možné, aby učitel všechno věděl, ale je důležité, aby byl ochoten se neustále vzdělávat, měnit plán, aby prováděl sebehodnocení své práce a aby byl ochoten připustit svou chybu a poučit se z ní a k tomu vedl i žáky. Klíčovým mezníkem při práci na projektech je odhad míry volnosti, proto je potřeba, aby učitel žáky dobře znal. Neméně důležité je dostatečné množství času a dobré pracovní klima bez stresorů (např. nepsat test) a odvaha a chuť učitele to zkusit.

V neposlední řadě hraje významnou roli i připravenost žáků na projektové vyučování – jejich schopnost práce v týmu, jistá sebekázeň a sebekontrola, přijetí odpovědnosti nést následky svých činů a rozhodnutí. Žák se v projektovém vyučování stává subjektem vzdělání a aktivním účastníkem vyučovacího procesu. Projektem je formována celá osobnost žáka, nejen jeho vědomosti. Projekt dále formuje dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty žáka. Umožňuje žákům využívat svých dosavadních životních zkušeností a propojovat učivo s reálnými životními situacemi. Projekt často staví na kvalitní

komunikaci mezi žáky, a tím tak přispívá k rozvoji komunikativních, ale také sociálních a personálních kompetencí žáků a k tvorbě pozitivního klimatu třídy. Projekt učí žáky učit se, pracovat s informacemi, vyhledávat a vymýšlet nové strategie řešení, kriticky vyhodnocovat – ověřovat si informace z různých zdrojů, provádět sebehodnocení, čímž rozvíjí kompetence k učení a řešení problémů. Výstupem většiny projektů zpravidla bývá konkrétní produkt, který má vysokou motivační hodnotu pro žáky, vnitřně je nutí dovést činnost do konce, čímž prohlubuje zájmy žáků a učí je pracovním návykům. Rozvojem klíčových kompetencí a orientací na situace blízké reálnému životu a praktickému jednání projekt přispívá k naplňování cílů základního vzdělání.

Výhodou pro tento způsob práce jsou dobré materiální podmínky školy (knihovna, volný prostor, technické vybavení) a možnost volně disponovat s časem. Dále možnost konzultovat projekt se znalci daného oboru, z něž projekt vychází nebo v rámci týmové práce mezi učiteli dané školy. Osobně za velmi efektivní při plánování projektů považuji myšlenkovou mapu učitele. Myšlenková mapa pomáhá učiteli ujasnit si, co zvolené téma nabízí, nutí ho zamyslet se nad vzájemnými vztahy mezi jednotlivými pojmy myšlenkové mapy, čímž učitelé odkrývá možnosti integrace obsahu. Učitel pak následně může vybrat to, co je z hlediska edukačních cílů i z hlediska žáků nejvhodnější.

S ohledem na časovou náročnost a nízkou úroveň materiálního vybavení škol není zatím možné v české škole učit výhradně projektovým vyučováním jako na některých zahraničních školách, ale i přesto má projektové vyučování svůj smysl a místo ve škole 21. století.

Kromě nejčastěji zmiňovaných, obecně uznávaných předností projektového vyučování za velký přínos této metody považuji možnost kombinovat ji s jinými inovativními, na dítě orientovanými metodami. Na základě vlastních zkušeností se domnívám, že projektové vyučování umožňuje vhodnou realizaci průřezových témat stanovených v RVP ZV a může být i diagnostickým ukazatelem vzájemných vztahů, zájmů a dovedností žáků třídy.

Teoretická část této práce umožňuje hlubší seznámení s projektovou výukou. Projekty realizované v této práci mohou sloužit jako inspirační materiál pro učitele z praxe.

## Literatura a informační zdroje

BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS, 1996. ISBN 80-7068-070-9

COUFALOVÁ, J. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy*. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0

DELORS, J. (ed.) *Learning: The treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO publishing, 1996. ISBN 92-3-103274-7

CATES, W. M.: *A Practical Guide to Educational Research*. Englewood Cliffs, Prentice Hall 1895.

GRECMANOVÁ, H.; HOLOUŠKOVÁ, D.; URBANOVSKÁ, E.; BŮŽEK, A. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex, 2003. ISBN 80-85783-24-X

JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: PAIDO, 2003. ISBN 80-7315-062-X

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-0192-2

KAŠOVÁ, J. a kol. *Škola trochu jinak*. Kroměříž: IUVENTA, 1995.

KOVÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0885-X

KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: SPIRÁLA, 1995. ISBN 80-901873-0-7

KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: PedF MU, 2006. ISBN 80-210-4142-0.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Tvorba školního vzdělávacího programu krok za kroem – s pedagogickým sborem*. Brno: PedF MU, 2006. ISBN 80-210-4063-7

KUBÍNOVÁ, M. *Projekty ve vyučování matematice, cesta k tvořivosti a samostatnosti*. Praha: PedF UK, 2002. ISBN 80-7290-088-9

MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: AMU, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9

MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1999. ISBN 80-70-68-105-5

MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5

MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6

*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Bílá kniha. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8

PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-132-3

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1

PŘÍHODA, V. *Reformné hľadiská v didaktike*. Bratislava: Ján Pocisk a spol., 1934.



SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-20715-4

SINGULE, F. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: SPN, 1992. ISBN 80-04-26160-4

SPĚVÁČEK, V. *Průkopníci českých pokusných škol*. Praha: SPN, 1978.

SKALKOVÁ, J. *Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 1993. ISBN 80-7044-063-5

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1

SPIPKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9

SPIPKOVÁ, V. *Didaktická východiska primárního vzdělávání dětí na základní škole*. Praha: PedF UK, 1996. ISBN 80-86039-00-5

*Standard základního vzdělávání*. Praha: Fortuna, 1995. ISBN 80-7168-602-6

ŠVEJDOVÁ, H. *Kudy, kudy, kudy cestička...? aneb Projekty a projektová metoda v mateřské škole jako cesta k naplňování Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání v raxi. Tvořivá dramatika*, 2006, č. 2, ISSN1211-8001

TOMKOVÁ, A. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha: PedF UK, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3

TONNUCCI, F. *Vyučovat nebo naučit?* Praha: PedF UK, 1992. ISBN 80-

901065-1-X

UHER, J. *Základy americké výchovy*. Praha: Čin, 1930.

VALENTA, J. a kol. *Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: ARTAMA, 1993. ISBN 80-7068-066-0

VÁŇOVÁ, M. a kol. *Vzdělávací systémy ve vyspělých evropských zemích*.

Praha: Ústav pedagogických a psychologických výzkumů pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, 1994. ISBN 80-7066-848-2

VRÁNA, S. *Učebné metody*. Brno: Vydavatelský odbor ÚSJU v zemi Moravskoslezské, 1938

VYSKOČILIVÁ, H. (ed.) a kol. *K současným problémům vnitřní transformace primární školy*. Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze 1998. ISBN 80-86039-47-1

ŽANTA, R. *Projektová metoda*. Praha: Dědictví Komenského, 1934.

#### **Další informační zdroje**

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický 2005 [citováno 20. 3. 2007]. Dostupné na [www: http://www.pf.jcu.cz/research/svp/rvp-zv-0905.pdf](http://www.pf.jcu.cz/research/svp/rvp-zv-0905.pdf)

## Přílohy

### Seznam příloh:

PŘÍLOHA 01 Fotodokumentace a přepis žákovských prací k projektu <i>Hádej, hádej, hádači</i> .....	1
PŘÍLOHA 02 Fotodokumentace žákovských prací k projektu <i>Mé setkání s kapitánem Nemem</i> .....	2
PŘÍLOHA 03 Fotodokumentace projektu <i>Proč si lidé nasazují masky?</i> .....	4
PŘÍLOHA 04 Pracovní list k projektu <i>Proč lidé nasazují masky?</i> .....	6
PŘÍLOHA 05 Fotodokumentace projektu <i>Jak se dělá animovaný film?</i> .....	7
PŘÍLOHA 06 Pracovní list k projektu <i>Jak se dělá animovaný film?</i> .....	12
PŘÍLOHA 07 Fotodokumentace projektu <i>Řeřicha</i> .....	13
PŘÍLOHA 08 Fotografický záznam animovaných filmů na CD nosiči k projektu <i>Jak se dělá animovaný film?</i>	

**PŘÍLOHA 01 Fotodokumentace a přepis žakovských prací k projektu „Hádej, hádej, hádači.“**



**Děšť**

Lidé mě rádi nemají,  
však života beze mě neznají.  
Jsem jedno ze tří skupenství,  
někdy zničím stavení.  
Na poušti mě vítají,  
lidé pode mnou kmitají.  
Sucho je můj nepřítel,  
ptákům se motám do křídel.

**Kompas**

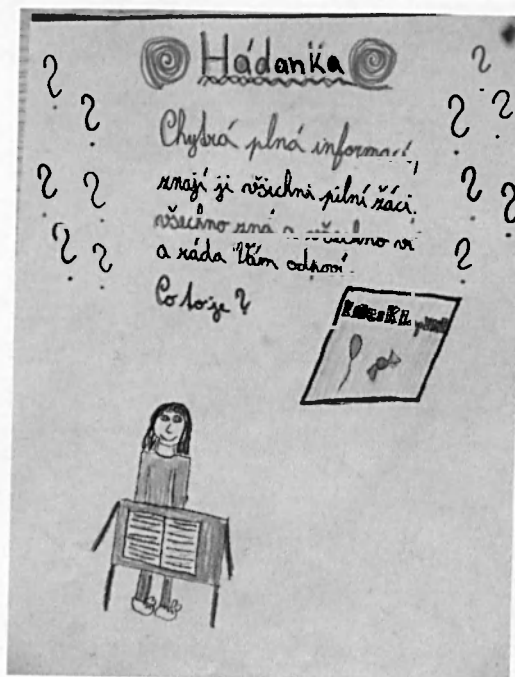
Ať jdu, kam jdu,  
stále sleduji svůj cíl.

**Pavouk**

Nosí křížek na těle,  
pořád něco plete.  
Vy si ho, ale nespletete.

**Ředkvička**

Je červená, ale není to krev.  
Je zelená, ale není to keř.  
Má culík, ale není to holčička.  
Pravda je, že pěstuje ji na zahradě babička.



**Zámek**

Potřebuješ klíč,  
potom mě dáš pryč.  
Po té vejdeš do místností,  
až po okna plných ctností.  
Princezny tam bydlí,  
králové tam sídlí.  
Jezdíme tam na výlety,  
odpovědi, ať hned letí!

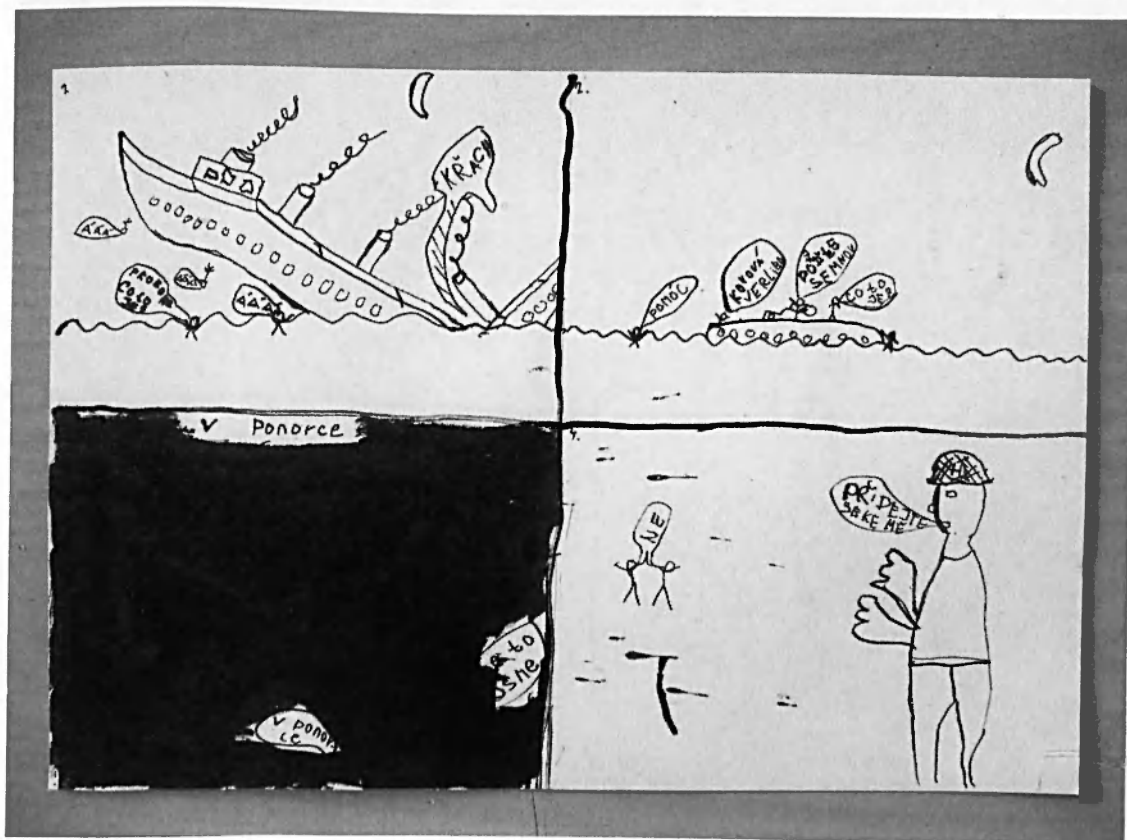
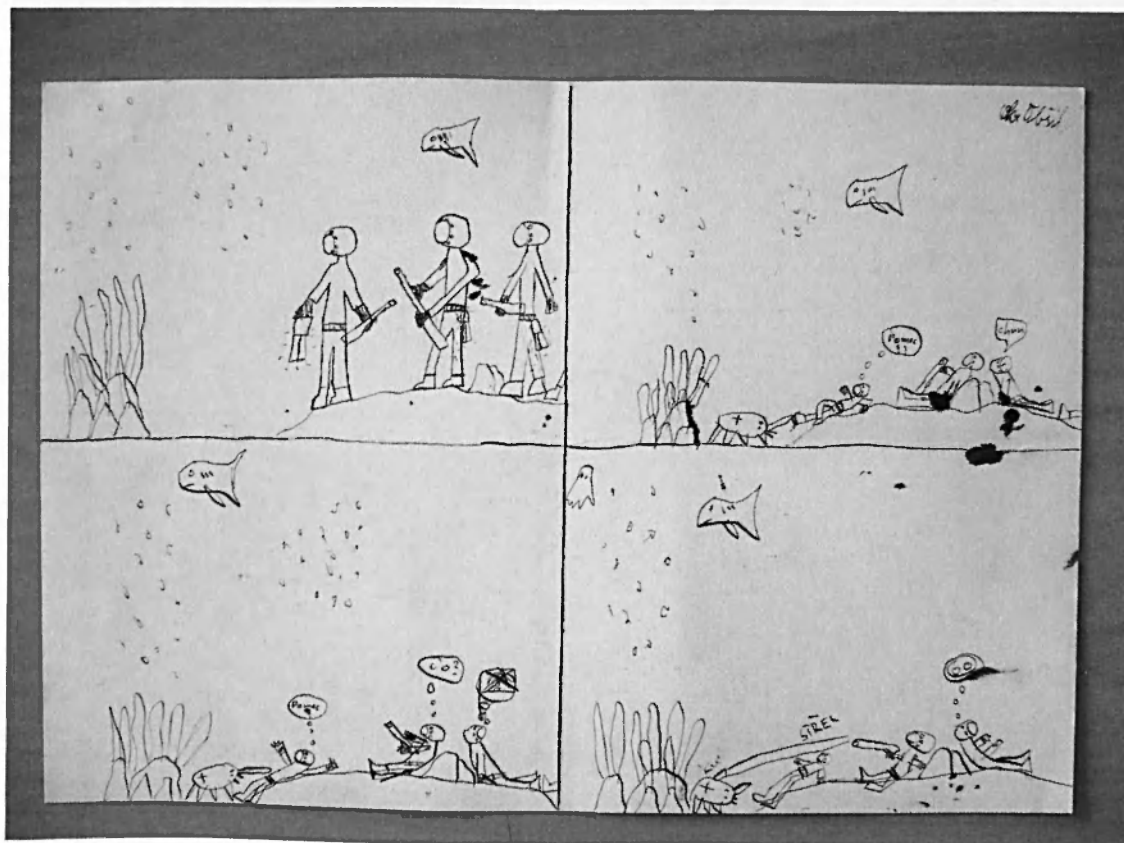
**Klíč**

Jsem to, co vždycky hledáš,  
když dveře domu otvíráš.  
Když mě do zámku dáš,  
volnou cestu máš a  
„Hurá, už jsem doma!“ zavoláš.

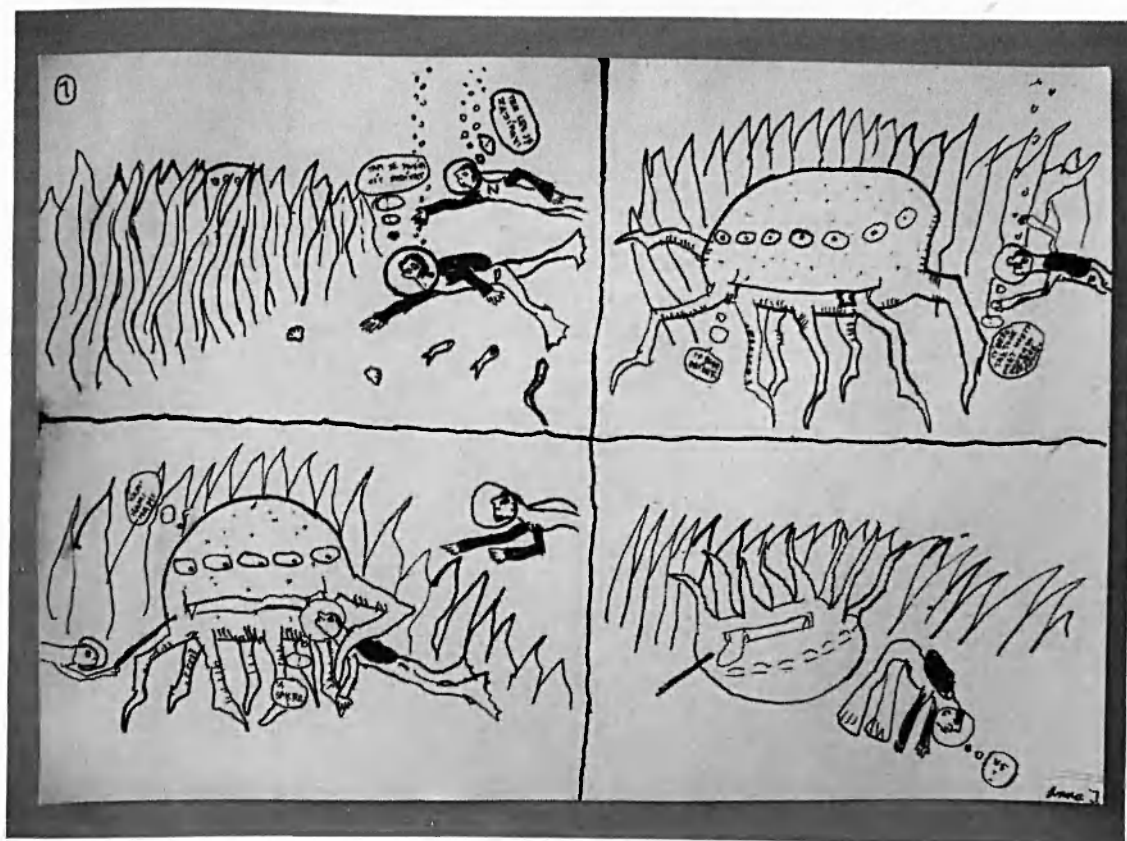
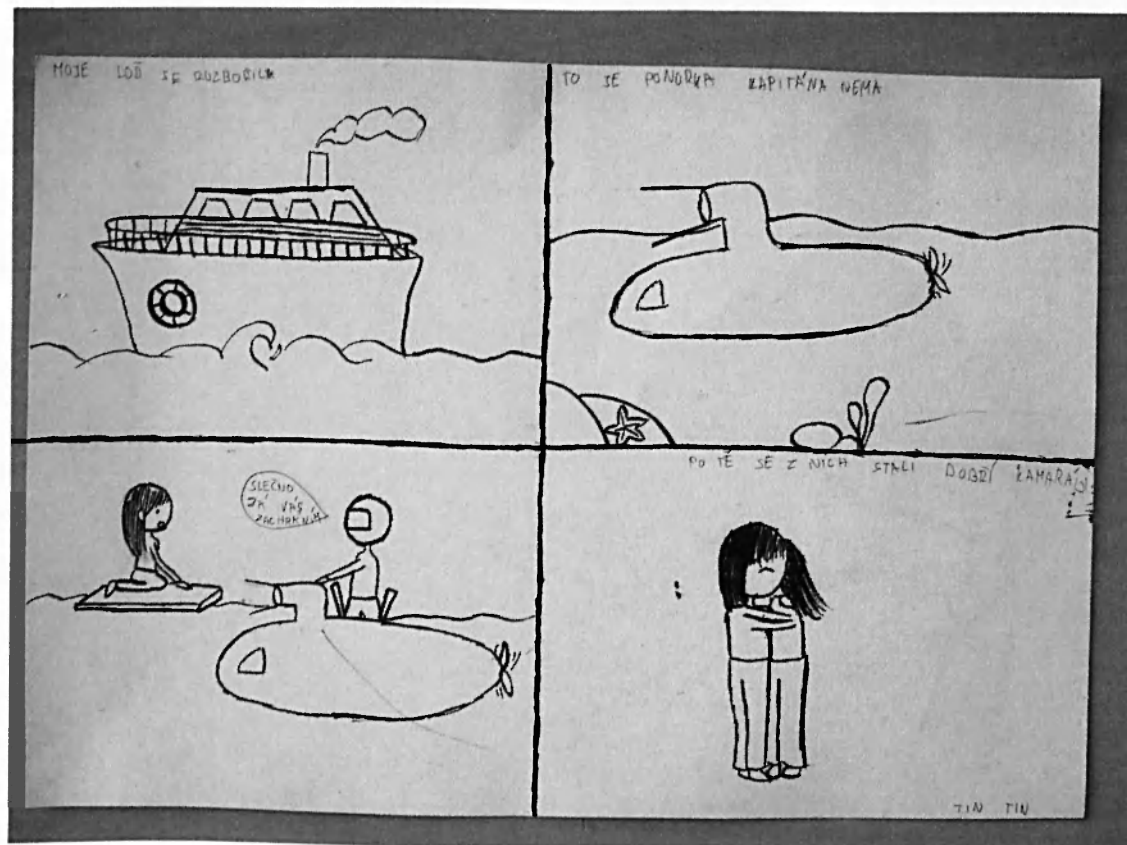
**Sníh**

Padá to z nebe,  
hned vedle tebe.  
Studí to, zebe,  
škoda, že nebe  
zatáhlo se.

**PŘÍLOHA 02 Fotodokumentace žákovských prací k projektu „Mé setkání s kapitánem Nemem“**







**PŘÍLOHA 03 Fotodokumentace projektu „Proč si lidé nasazují masky?“**





#### PŘÍLOHA 04 Pracovní list k projektu „Proč lidé nasazují masky?“

Přiřaď tyto názvy masek k číslům: škraboška, maska přírodního kmene, ochranná maska, pleťová maska, pohřební maska, kukla, rituální maska

1.) -----



4.) -----



2.) -----



5.) -----



6.) -----



3.) -----



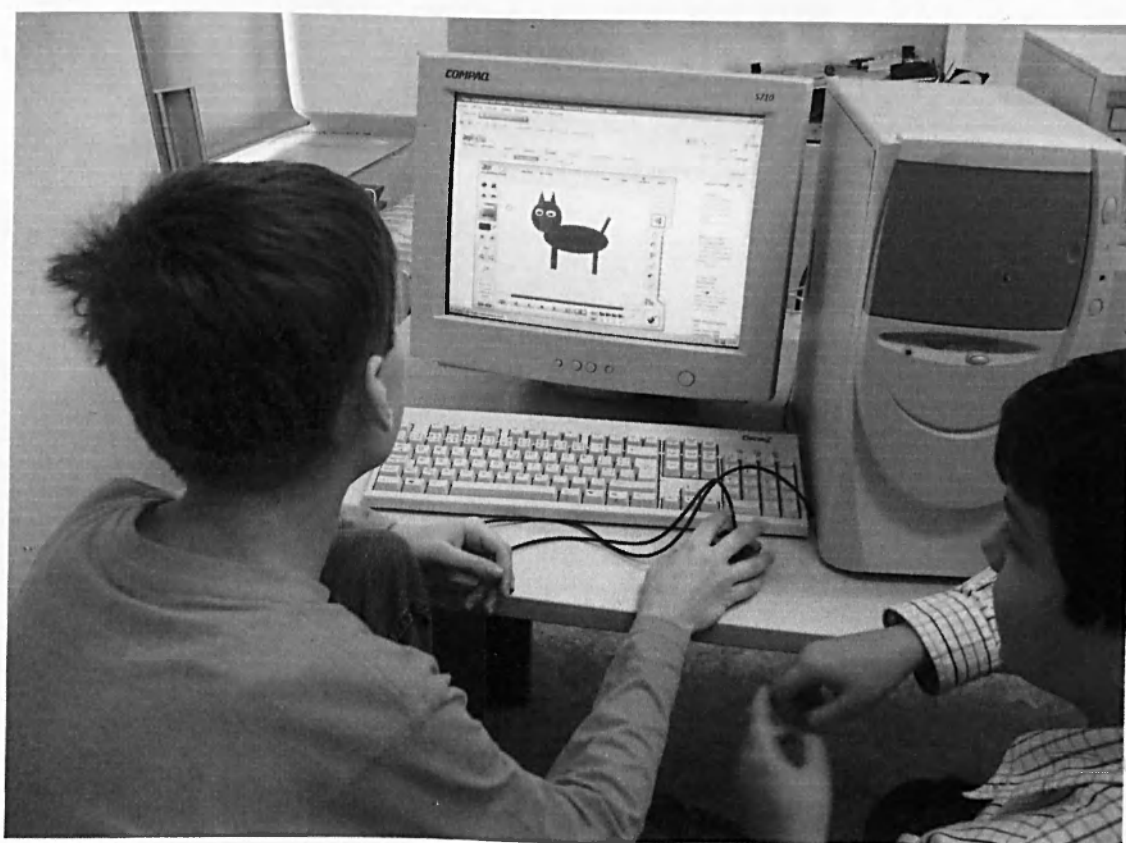
7.) -----



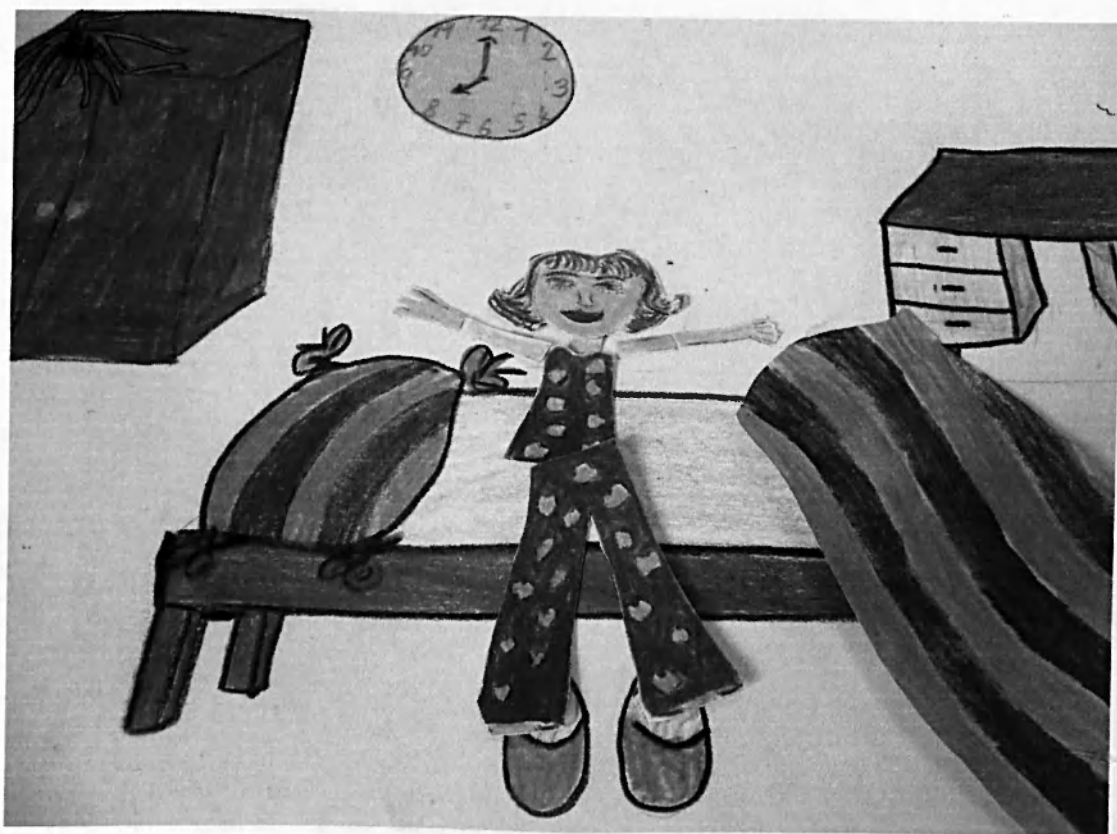
(Zdroj fotografií: <http://www.photoextrac.com/cs/masky>)

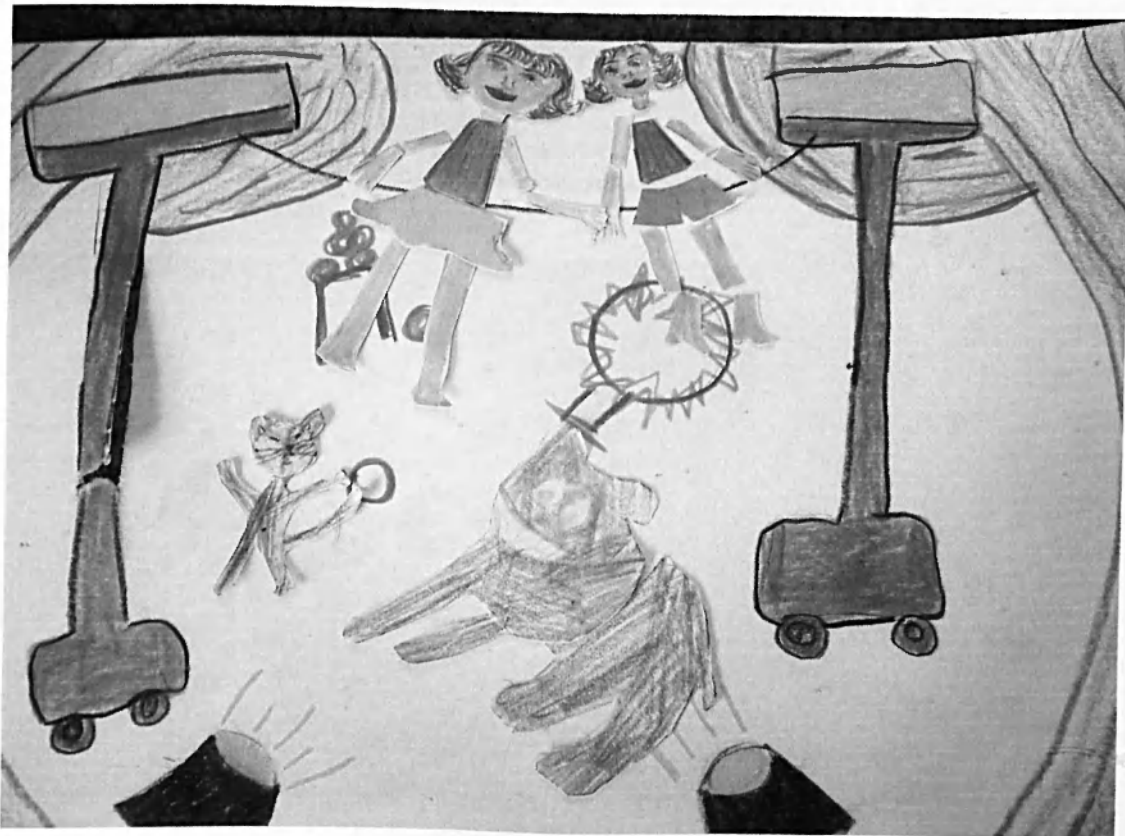
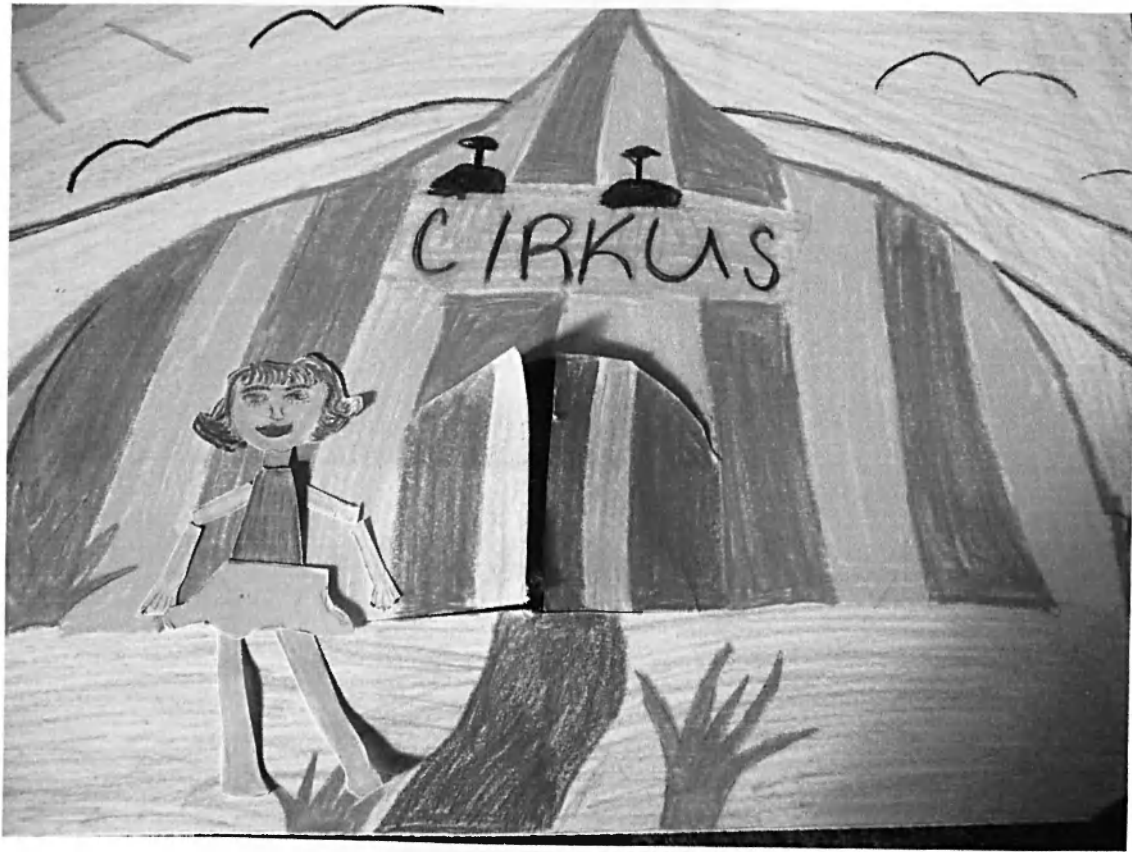


**PŘÍLOHA 05 Fotodokumentace projektu „Jak se dělá animovaný film?“**

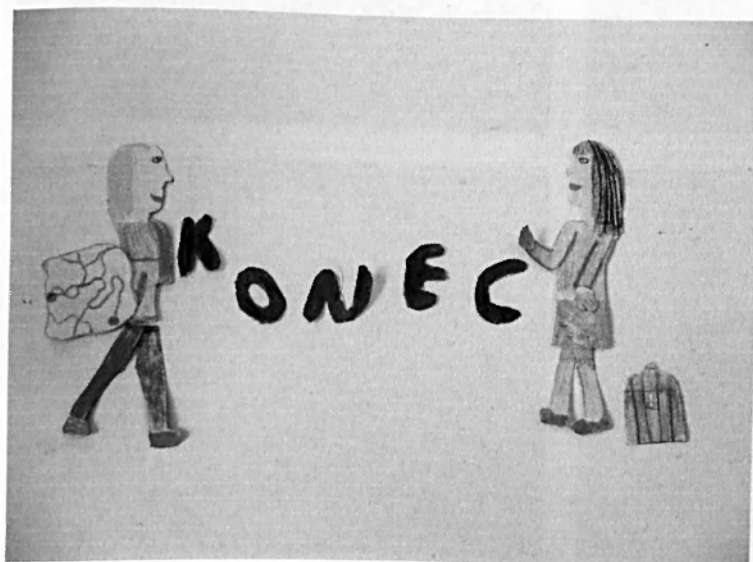
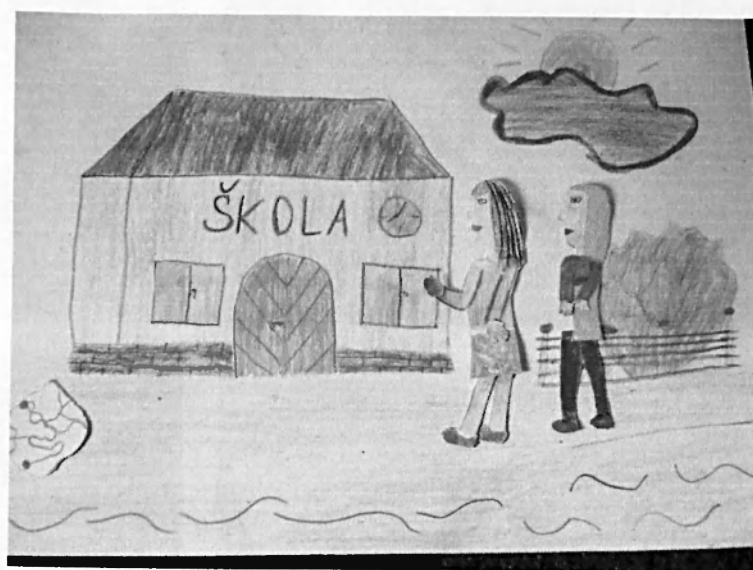


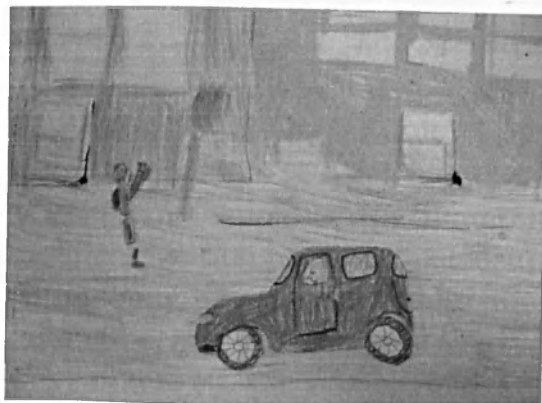






STUDIO  
Š M LM UVÁDÍ  
HONBA ZA  
POKLADEM







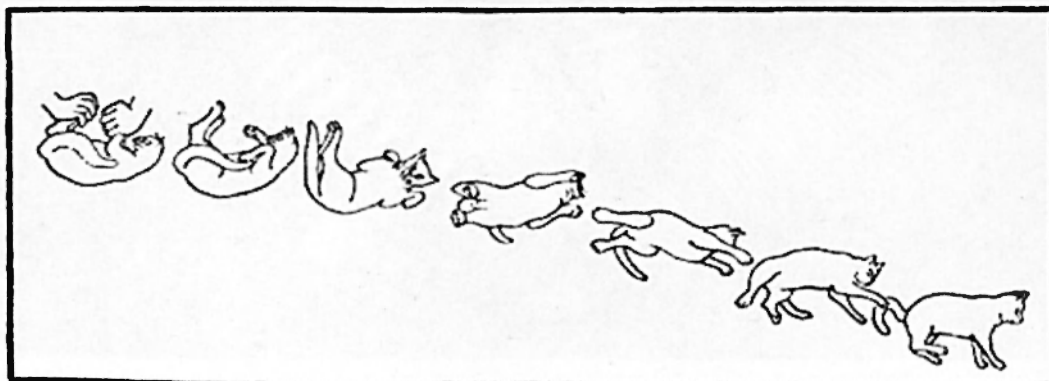
## PŘÍLOHA 06 Pracovní list k projektu „Jak se dělá animovaný film?“

I.N.S.E.R.T.

- ✓ vím
- + nová informace
- nesouhlasím, nevěřím
- ? nerozumím

### ANIMOVANÝ FILM

Původ slova animace pochází z řečtiny a znamená oživení.  
Ve filmové praxi to zjednodušeně znamená rozložení kresby do jednotlivých fází, tzv. „oživené kresby“.



Za jednu vteřinu projde projektorem asi 24 obrázků.

I jednoduchý pohyb musí být v kresleném animovaném filmu rozkreslen do několika nepatrně se lišících obrázků.

V loutkovém animovaném filmu pracuje animátor stejně - jen s tím rozdílem, že sám přímo při natáčení vytváří všechny fáze pohybu loutkou. Animovaný film je kolektivním dílem.

Jeho vůdcem je režisér spolu se svými nejbližšími spolupracovníky.

Typy akterů (tj. všech osob, zvířat i věcí), které budou ve filmu „hrát“ navrhuje výtvarník.

Jednotlivé pohybové kresby akterů vytváří animátor.

První filmové triky byly objeveny náhodně: např. zaseknutý film v kameře způsobil, že při dalším promítání jeden obraz najednou zmizel a objevil se jiný – tak byl poprvé zaznamenán filmový střih. (Filmaři pak začali tento „stoptrik“ používat záměrně a nechávali věci v rukou aktéra mizet a jiné zase objevovat.)

(Informační zdroj: <http://www.famu.cz/docs/07Animace.pdf>)



**PŘÍLOHA 07 Fotodokumentace projektu „Řeřicha“**

